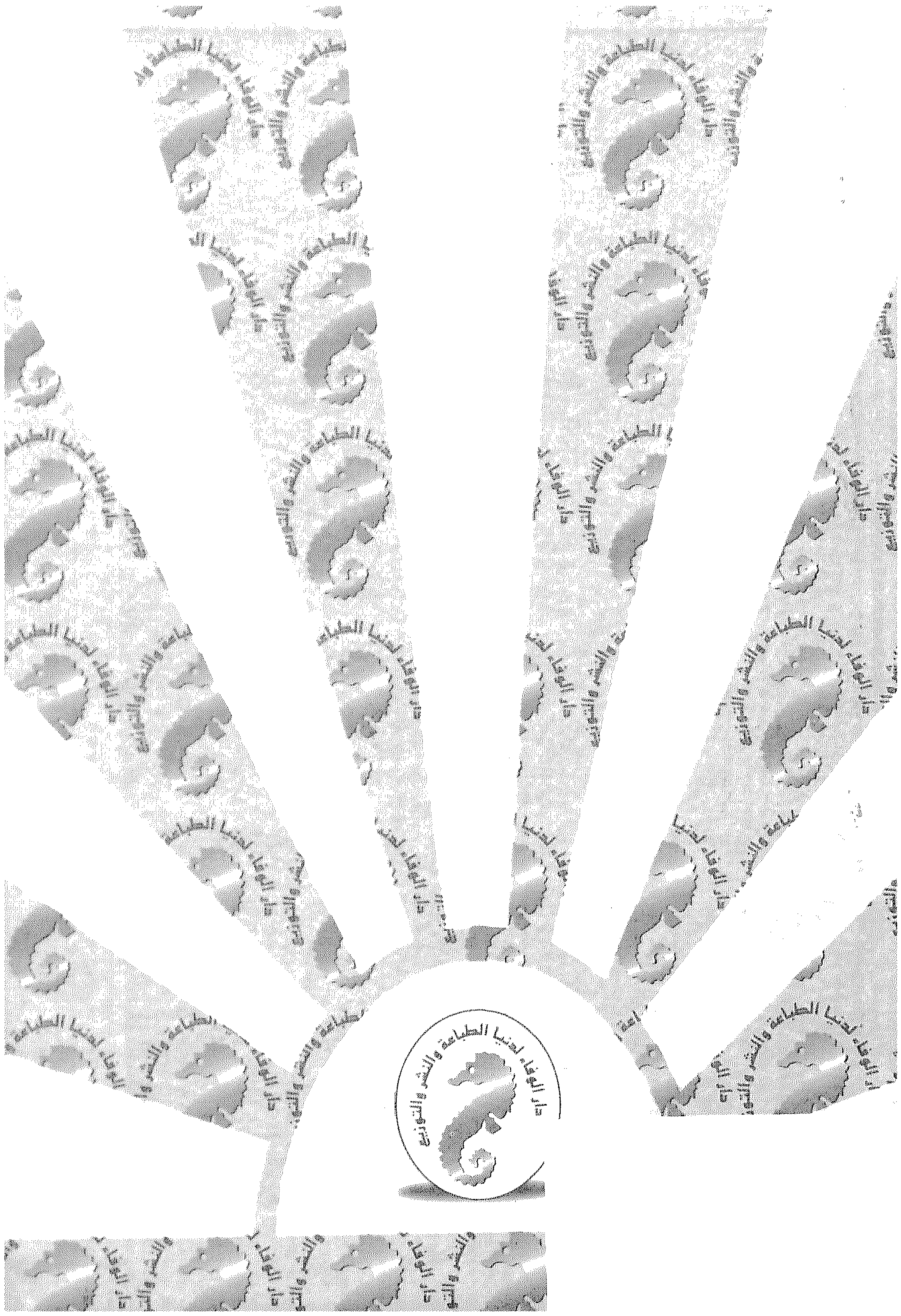
بحوث ودراسات حديثة
فى مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة

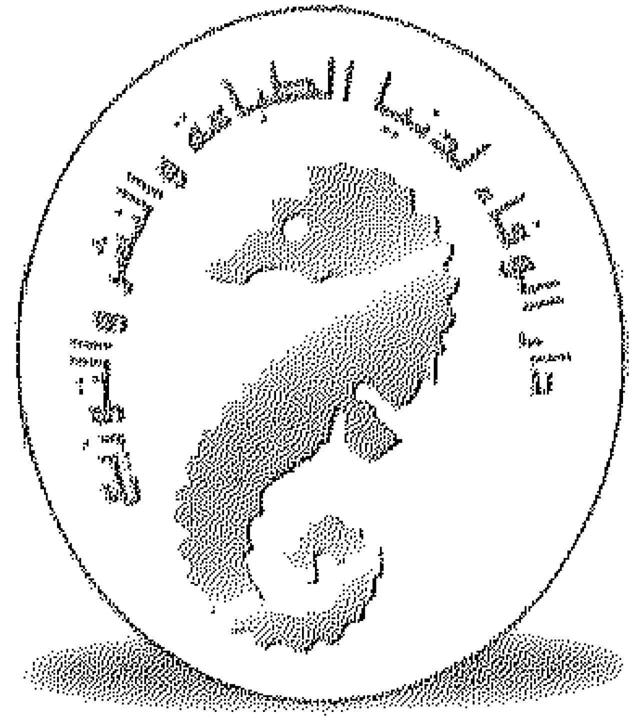
دكـتـور
عادل صلاح محمد غنايم

دكـتـور
وليد السيد أحمد خليفة



تليفاكس: ٠٣/٥٢٧٤٤٣٨ الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر والتوزيع


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع

بحوث ودراسات حديثة في مجال
الصحة النفسية والتربية الخاصة

إعداد

دكتور
عادل صلاح محمد غنايم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية– جامعة الطائف
وعضو الجمعية الأمريكية لعلم النفس

دكتور
وليد السيد أحمد خليفة
مدرس علم النفس التعليمي
(التربية الخاصة)
كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر
وعضو الجمعية الأمريكية لعلم النفس

الطبعة الأولى
٢٠٠٩م

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس – ٥٢٧٤٤٣٨- الإسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي انعم علينا بنعمه الإسلام وكفي بها نعمة ،......وبعد

انه من دواعي سرورنا أن نقدم بين يدي الباحثين والمهتمين بمجال العلوم الإنسانية بصفة عامة ، وبمجال التربية الخاصة بصفة خاصة كتاب : دراسات في الصحة النفسية والتربية الخاصة . ويتضمن الكتاب ثمان دراسات وبحوث ميدانية في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة.

الأولي : تحت عنوان : إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة

الثانية: تحت عنوان : القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في إطار المناخ التربوي الجامعي لدى عينة من طلب وطالبات جامعة الأزهر – تفهنا الأشراف

الثالثة: تحت عنوان : التقبل الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعيا

الرابعة: تحت عنوان : انفعال الغضب فى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف

الخامسة: تحت عنوان : مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم

السادسة: تحت عنوان : فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم

السابعة: تحت عنوان : أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات

الثامنة: تحت عنوان : فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين

ونأمل أن تكون خطوة أولي لمهتمين بمجال الصحة النفسية وقضايا الإنسان في عالمنا المعاصر الذي يحمل بين ثناياه وطياته العديد من الضغوط والأزمات الطاحنة مما يثير العديد من التساولات والمشكلات الملحة في التوصل إلي إيجاد الحلول المقترحة لمعالجتها أو التخفيف من وطأتها هذا من جهة .

ومن جهة أخري بمجال التربية الخاصة وقضايا ماسة وملحة لدي هؤلاء الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث يعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية والتأهلية والترويحية وما إلي ذلك .

والكتاب الذي بين أيدينا يعتبر نبراسا ومرشدا لكل مهتم ومتخصص وقارئ في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة خاصة في حدود الإعاقة السمعية وذوي صعوبات التعلم والموهوبين منخفضي التحصيل ، وهذه المجالات سوف تظل الملامح الأساسية والينابيع التي لا تنضب في تاريخ الوجود الإنساني .

ونسأل الله العلي القدير ان يجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا يوم العرض علية .

والله المستعان علي عما يصفون

معدا الكتاب

إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من الإكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة

إعداد

د. عادل صلاح محمد غنايم

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بتفهنا الأشراف

جامعة الأزهر

د. عبد الفتاح رجب علي مطر

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بتفهنا الأشراف

جامعة الأزهر

د. محمد محمد عبد الهادي

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية بتفهنا الأشراف

جامعة الأزهر

مقدمة : Introduction

لقد أصبحت شبكة الإنترنت(الشبكة الدولية للمعلومات العنكبوتية) ثورة علمية هائلة في حد ذاتها نتيجة لتوافر المعلومات والمعارف في كافة المجلات العلمية والحياتية التي يحصل عليها كل المستخدمين لها بسهولة ويسر، فضلاً عن الترفيه بكافة أشكاله حيث يجد كل فرد مهما كان اهتمامه بغيته، لذلك لم تعد تلك الخدمة ترفاً فحسب وإنما أصبحت حاجة ملحة في بعض الأحيان،ومهما قيل فإن تكنولوجيا الاتصالات بأصنافها المتباينة أصبحت اليوم مؤشراً علي مدى تقدم الدول أو تخلفها الأمر الذي يحتم علي المسئولين في مختلف الأجهزة التعليمية والتدريبية توفير المزيد من البرامج التي تتعامل مع تلك الأجهزة،مع الأخذ في الاعتبار ضرورة توضيح الايجابيات والسلبيات عند التعامل معها ومحاولة التقليل من هذه السلبيات.

ويشير **أحمد صالح** (٢٠٠٢:٣٧) إلي أن شبكة الانترنت ما هي إلا تكنولوجيا ثورية،لأنها أدت إلي تخطي حاجزى الزمان والمكان،وسهولة انسياب المعلومات واتخاذ القرارات،والقدرة علي التنوع دون تكلفة،حيث يتم التعليم والإعلام حسب الطلب،وتخطي قيود الهرميات البيروقراطية والإدارية، وكذلك تخطي قيود القواعد الاجتماعية.

وإذ كان لشبكة الإنترنت إيجابياتها المتعاظمة،إلا أنها لا تخلو من مخاطرها وأضرارها الواضحة لذا بدأ يظهر ردود أفعال متباينة إزاءها،لأن الانترنت كأي مستحدث تكنولوجي أخر له دور مهم علي كافة المستويات العلمية والثقافية والاقتصادية والتقنية ويحتاج إليه الكثير من الأفراد، وبالتالي فإننا نشهد كل يوم جديد ازدياد عدد المستخدمين الجدد لتلك الوسيلة التكنولوجية الفكرية الجديدة.

وبشير كل من **منصور عبد المنعم وصلاح عبد الرازق** (٢٠٠٤ :٦) إلي أنه في بداية التسعينيات بدأ استخدام شبكات الانترنت، وأصبحت مصدراً من

مصادر الحصول على المعلومات في وقت قياسي ، وازداد عـدد مـستخدمي هـذه الخدمة إلي أكثر من ٣٠٠ مليون مستخدم لهذه الشبكة علي وجه العمـوم ، وفي عام ٢٠٠٠ وصل عدد المستخدمين إلي حوالي ٤٦٠ مليون مـستخدم ، وفي عـام ٢٠٠٦ يتوقع أن يبلغ عدد المستخدمين أكثر من مليار مستخدم.

ويضيف **نبيل السمالوطي** (٢٠٠٤:٦) إلي أن عدد سكان العالم العربي حوالي ٣٠٠ مليون نسمة، بما يمثل نسبة ٥٪ من سكان العـالم،غير أن نسبة مستخدمي الانترنت في الدول العربية اقـل مـن المعـدل العـالمي بمـا يقـرب مـن ١١,٥٪ مرة .

ورغم قلة عدد مستخدمي الانترنت في البيئة العربية مقارنـة بالغربيـة، إلا أن أعداد المستخدمين في تزايد مستمر وسـريع، ولا سيما في قطـاع الـشباب الجامعي فضلاً عن المراهقين ، ومن ثم لا نستطيع إغفـال الفوائـد الـتي جنتهـا البشرية من خلال شبكة الانترنت إلا انه في الوقت نفسه لا يمكن أيـضا إغفـال المخاطر والآثار الضارة التي أوجدتها تلك الشبكة علي كافة الجوانب الجـسمية أو الصحية والتعليميـة والنفـسية والاجتماعيـة وربمـا الفكريـة أو العقليـة لـدي مستخدمي تلك الشبكة من كافة الأعمار والمستويات سواء كانوا أطفالاً أو شباباً أو راشدين.

ويؤكد ذلك **نورمان سارتوريس** " رئيس الجمعية العالمية للطب النفسي" إن الثورة التكنولوجية الحديثة أفرزت أمراضا نفسية لم تكن معروفة من قبل، كإدمان الكمبيوتر والانترنت ، وهوس التليفون المحمول والفيديو؛ وهذه الأمراض لا تقل خطورة عن إدمان المخدرات في أثارها السلبية علي السلوك العام ، وان التقدم التكنولوجي وثورة الاتصالات التي يشهدها العالم حالياً ستكون وبالاً علي الإنسانية إذا أسيئ استخدامها لدورها في انتشار الجريمة والعنف والفوضى واضطراب السلوك الأخلاقي الإنساني؛ كما يضيف سارتوريس أن الأمراض النفسية والعصبية سوف تتزايد بشكل عام في السنوات

القادمة خاصة الإكتئاب والقلق الإضطرابات العصبية ، وأرجع ذلك إلي ظهور الكمبيوتر والانترنت والمحمول والفيديو ودورها في عزلة الإنسان وانطوائه، وإنهاء علاقته وترابطه الأسري ، حيث جعلته ينظر إلي ذاته دون الاهتمام بالآخرين، مما أحدث جموداً عاطفياً لديه، نتج عنه ظهور الإكتئاب والقلق وعدم الرضا والخوف (في : عبد الفتاح مراد، ١٩٩٩: ١٢).

وأكدت نتائج دراسة شاو جانت (Shaw&Gant,٢٠٠٢) وجود علاقة موجبة بين إدمان الإنترنت وكل من الشعور بالوحدة والضغط النفسي لدي مدمني الإنترنت من طلاب الجامعة، وكذلك وجدت علاقة دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدي طلاب الجامعة؛ في حين أشارت النتائج إلي أن استخدام الإنترنت يساعد علي خفض الإكتئاب من خلال استخدام البريد الالكتروني **E-Mail**.

ويُعزي اهتمامنا بدراسة إدمان طلاب الجامعة للإنترنت إلي أنهم أكثر الفئات استخداما للانترنت ، فمن الإحصاءات المتوافرة أن (٧٢٪) من طلبة الجامعة يستخدمون الإنترنت ، ويشترك حوالي (٨٧٪) منهم في خدمة الإنترنت ، ولذا فإن طلبة الجامعة أكثر عرضة للمشكلات المرتبطة باستخدام الانترنت وخاصة الاستخدام المفرط له والزائد عن الحد، وهناك عوامل عديدة تكمن وراء زيادة احتمال تعرض طلاب الجامعة لمشكلات نفسية وسلوكية عديدة ، كالإكتئاب والانطواء وفقدان المساندة الاجتماعية وانخفاض التحصيل الدراسي أو الأكاديمي لدي هولاء الطلاب .(Kraut,et al,١٩٩٨)

كما يحذر كثير من التربويين و الأخصائيين النفسيين من خطورة إدمان الأفراد للإنترنت أو أي مستحدث تكنولوجي آخر بعامة، لما له من انعكاسات سلبية علي حياتهم وسلوكياتهم، حيث تؤدي الي تدمير قيم المجتمع ومعاييره، وانتشار السلوك المضاد للمجتمع كالجريمة والعنف والفوضى ، بالإضافة إلي تعرض الأبناء وخاصة المراهقين في المرحلة الثانوية أو الجامعية

لكافة أشكال الإضطرابات النفسية كالإكتئاب والقلق والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، والضغوط النفسية المتزايدة، وفقدان الثقة بالنفس ،والخوف هذا إلي جانب تأثير الاستخدام السيئ للإنترنت علي هؤلاء المراهقين كضعف فعالية الذات لديهم ، وإحساسهم بانخفاض تقديرهم لذواتهم، وشعورهم بفقدان المساندة الاجتماعية من المحيطين بهم ،وانخفاض مستوي التحصيل الأكاديمي لديهم .

ومع انتشار هذا الاضطراب في الآونة الأخيرة وخاصة في أوساط طلاب المراحل التعليمية المختلفة، سواء الثانوية أو الجامعية حيث الاستخدام المفرط الذي يصل إلي لدرجة الإدمان للإنترنت الذي أصبح له تأثير سلبي على كافة جوانب شخصيتهم وسلوكياتهم في مجالات الحياة المختلفة ، فضلاً عن إعاقة تقدمهم التعليمي، وعدم قدرتهم علي تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي .

ويحذر كثير من علماء النفس ومن بينهم شيري تيركل (Sherry Turkle) من معهد ماساشوسيتس للتقنية Massachusetts Institute من أن الإنترنت سيقود حتماً إلي تحطيم معاني المجتمع والتكامل الاجتماعي، خاصة وأن الكثير من الآباء أصبحوا اليوم قلقين من مجرد الإحساس بأن الإنترنت سيعرض أبناءهم لكافة أشكال الإضطرابات النفسية، كالإكتئاب والقلق والشعور بالوحدة النفسية وأيضاً العزلة الاجتماعية.

كما أكدت نتائج كثير من الدراسات علي أن إفراط طلاب الجامعة في استخدام الانترنت و إدمانه لدي طلاب الجامعة أو طلاب المرحلة الثانوية يجعلهم أكثر اكتئاباً، وأكثر شعوراً بالوحدة النفسية، والعزلة الاجتماعية ، وفقدان المساندة الاجتماعية، وانخفاضاً في تقدير الذات، ونقصاً في الدافعية، مما يترتب عليه انخفاض مستوي التحصيل الأكاديمي ، ومن هذه الدراسات: دراسة كينج King (١٩٩٦) ، كراوت وآخرون Kraut, et al (١٩٩٨) ،

يـونج وروجــرز Young & Rogers (١٩٩٨) ، شــو وتيــان Chou & Tyan(١٩٩٨) ، أشـــتين ولاروز Eastin & Larose(٢٠٠٠) ، ســاندرز وآخــرين Sanders, et al(٢٠٠٠) ، شــابيرا وآخــرين Shapira, et al (٢٠٠٠)، لاروز وآخـــــرين LaRose, et al (٢٠٠١) ، ديتمـــــان Dittmann(٢٠٠٢).

كما أشارت دراسة بتري وجـن Petrie &Gunn(١٩٩٨) الـي وجـود علاقــة وثيقــة ودالــة إحــصائياً بـين الاســتخدام المفـرط للانترنــت(إدمــان)، والاتجاهات الايجابية نحو الانترنت وكل من الإكتئاب والانطواء ،وأن مـدمني الانترنت انطوائيون في الواقع، وأكثر معاناة من الأعراض الإكتئابية.

وتوصلت دراسة كـراوت وآخـرين Kraut, et al (١٩٩٨) إلـي وجـود علاقة مباشرة بـين اسـتخدام الانترنـت اسـتخداماً زائـداً عـن الحـد وكـل مـن الإكتئاب والشعور بالوحدة النفسية والضغط النفسي للإنترنـت، وان ذلـك أدى إلي تكوين اتجاهاً سلبياً نحو الانترنت ، بينما كان الاتجاه ايجابيـاً في ارتفـاع تقدير الذات ، والمساندة الاجتماعية كما يدركها مستخدمو الانترنت .

وأظهـرت دراســة لاروز وآخـرين (Larose ,et al,٢٠٠١) أن إدمـان الانترنت لدي المستخدمين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بانخفاض فعالية الذات لـديهم، وظهور الـضغط النفـسي للانترنـت، وشـعورهم بـالأعراض الإكتئابيـة، والعزلـة الاجتماعية، وفقدان المساندة الاجتماعية.

ويوضـح شـكل (١) مـسار اسـتخدام الطـلاب للانترنـت و تفاعلـه مـع الإكتئـاب والمـساندة الاجتماعيـة وفعاليـة الـذات للانترنـت، والـضغط النفـسي للانترنت والضغوط الحياتية.



شكل (١)(Larose, et al,٢٠٠١:٦٢)

و تبرز المظاهر السالبة الناتجة عن الاستخدام الزائد عن الحد للإنترنت والتي تتمثل في الأعراض الإكتئابية، الضغط النفسي الناشئ عن إدمان الإنترنت، وزيادة الضغوط الحياتية، فضلاً عن فقدان مدمني الإنترنت للمساندة الاجتماعية ، وبالتالي لا يمكننا إغفال الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية السلبية التي خلفتها تلك الوسيلة التكنولوجية، فقد أصبح هذا الأمر ينبيء بخطورة متعاظمة علي حياة الإفراد ولاسيما الطلاب في شتي مجالات حياتهم، حيث يري مدمنو الإنترنت أن استخدام الإنترنت أصبح يمثل لديهم حياة اجتماعية بديلة، ومصدراً حيوياً للاتصال الشخصي علي الرغم من طبيعته غير المادية، حيث تطلق لهم الحرية في التعبير عن أنفسهم بطريقة غير مقيدة، وهذا يسهم بالطبع في حدوث اضطراب إدمان الإنترنت لديهم Internet Addiction Disorder (I A D) .

ويعتبر اضطراب إدمان الإنترنت من أشد الاضطرابات خطورة، لما له من آثار جسمية ونفسية واجتماعية ومهنية ومادية سلبية أي في جميع المجالات الحياتية فإننا نجد أن الشخص عندما يصبح مدمناً للإنترنت يبدأ في

إهمال الأنشطة المدرسية، وتجاهل المناسبات الاجتماعية ومسئوليات العمل والدراسة، وشكوى المحيطين به من قضائه الوقت الطويل أمام الإنترنت، بل ويأخذ في التفكير في الجلسة المقبلة للإنترنت، وتجده ينتظر في لهفة الوقت الذي سيجلس فيه متصلا بالانترنت ، ويصبح من الصعب تقليل وقت متابعته للإنترنت، بل وظهور أعراض إكتئابية وإنسحابية عندما يكون الفرد بعيداً عن الإنترنت كانعزاله عن الآخرين وكأنه في عالم آخر، ويؤدي ذلك إلي ان يكون عصبي المزاج ولا يبالي بما يدور حوله، وبالتالي فإن سوء استخدام شبكة المعلوماتية الدولية (الإنترنت) قد أصبح خطراً داهماً يهدد الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية، وفقدان المساندة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي المثمر مما يؤدي إلي نشوء كثير من الإضطرابات الانفعالية والاجتماعية ،والانحرافات السلوكية المضادة للمجتمع، بالإضافة إلي عدم القدرة علي تحقق التوافق الشخصي والاجتماعي لدي شرائح المجتمع المختلفة وخاصة المراهقين.

كما يؤكد نبيل السمالوطي (٢٠٠٤ :٥٤) أن الكثير من الشباب يصاب بما يمكن أن يطلق عليه إدمان الإنترنت وهكذا يكون هناك انفصال عن واقعه الاجتماعي والثقافي والتربوي الذي يجب أن يشارك فيه بكفاءة ،ولاشك أن هذا يحرمه من خبرات مهمة مثل توجيهات الوالدين والاستمتاع بدفء العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والأسرية .

يتبين مما تقدم أن هناك حماسا باديا لاستقبال التكنولوجيا الجديدة التي قد تتسبب فى احداث المخاوف والآثار النفسية والاجتماعية السلبية التي تؤثر على قدرات هؤلاء الطلاب المدمنيين للإنترنت كما أنهم يتسابقون لكي يمكنهم اللحاق بالمستجدات اللانهائية في عالم التكنولوجيا ذات الجاذبية الساحرة والقدرة الفائقة التي تتيح للمستخدمين الفرصة في التواصل الاجتماعي وحرية التعبير عن أنفسهم، و أنها في الوقت نفسه تسهم بشكل مباشر في نشوء إضطرابات عديدة، كالإكتئاب والقلق والانطواء وعدم الثقة بالنفس والخوف

وعدم الرضا وانخفاض تقدير الذات لدي هؤلاء الطلاب في تلك المراحل التعليمية الهامة، هذا سبب في نشوء اضطراب يمكن أن يُطلق عليه التكنوفوبيا Technophobia وهو الخوف من عدم القدرة علي السيطرة علي الإنترنت أو أي مستحدث تكنولوجي آخر يظهر فيما بعد.

هذا إلي جانب أن إدمان الإنترنت يجعل هناك تهديداً ما يجب علي الفرد الاستعداد له ويحتاج الفرد للمعلومات والمساعدة من المحيطين به للتعامل مع هذا التهديد، وأن هذه المساعدة مدركة ، وقد تكون غير متاحة من خلال انخفاض العلاقات الاجتماعية للفرد وفقدان المساندة الاجتماعية، لذلك فإن إدراك المساندة الاجتماعية يعتبر عنصراً مهما، وأحد العوامل في مساعدة الفرد في تغلبه علي الضغوط النفسية وعدم توافقه، لأن شعور الفرد بفقدان المساندة الاجتماعية من المحيطين به، ولا سيما الأسرة والأقران يفقده الدفء الاجتماعي، مما يجعله يبحث عنه في أمور أخرى لعله يعوض ما يفتقده فتجده يقضى الساعات الطوال أمام الإنترنت، بدلاً من جلسات الأقران والعائلة التي يشعر ببعدهم النفسي عنه وعدم الاهتمام بأموره.

ويعتمد إدراك المساندة الاجتماعية علي تركيباتها في البيئة فالمساندة المدركة والمساندة المقدمة عن طريق العلاقات الاجتماعية ليست متماثلتين فالأولي تتأثر بعوامل الشخصية ، بما تتضمنه من جوانب مستقرة منذ مدة طويلة ، كالسمات والجوانب الانفعالية والحالة المزاجية ، وهذه الجوانب تؤثر علي إدراك الفرد من حيث إتاحة المساندة أو توافرها.

كما أن ظهور أعراض الإكتئاب يؤثر بدوره علي أنماط سلوك هؤلاء الطلاب المرتبطة ببعض المهارات الاجتماعية وانخفاض المساندة الاجتماعية، كما أن غياب المساندة الاجتماعية يؤدي بدورها الي المزيد من الإحساس بخبرة الإكتئاب ومن ثم إدمان الانترنت.

ويؤكد فهد الربيعة(١٩٩٧: ٣٠) إن الإكتئاب يعكس اضطراباً في العلاقات والمهارات الاجتماعية ، كما أنه يرتبط بدرجة كبيرة بفقدان الثقة بالنفس، وكذلك بالشعور بالوحدة النفسية .

ويقرر أندرسون(Anderson,٢٠٠٠:٩٦-٩٨) أن المكتئبين يفتقدون علاقاتهم بالمحيطين بهم ولا يحسنون التعبير عن أنفسهم ويفتقدون مصادر المساندة الاجتماعية، إلي جانب نظرتهم اللاتوافقية لذواتهم ،وضعف في مهارات التحصيل لديهم، وتكوين الأفكار السالبة لذواتهم ومستقبلهم، ويتوقعون كثيراً من أشكال العزلة الاجتماعية.

كما يري باندورا(Bandura,١٩٩١:٢٤٩) أن المكتئبين أقل فعالية في تنظيم الذات ، كذلك يؤدي الإكتئاب إلي انخفاض الثقة بالنفس، وفقدان ضبط الذات .

وبالطبع سيؤدى المعاناة من أعراض الإكتئاب إلي الاتجاه نحو الانترنت والانعزال عليه، ولا سيما مع تعاظم الشعور بفقدان المساندة الاجتماعية ممن حولهم، وقد ينخفض الإكتئاب نتيجة استخدام الانترنت وتصبح العلاقة بينهما عكسية بدلا من الطردية، ومن ثم فإن هناك حاجة ملحة للتعرف علي العلاقة السببية بين إدمان الإنترنت وكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الجامعية نظراً لأهمية هذه المرحلة التعليمية.

ومن هنا كان اهتمام الدراسة الحالية بدراسة من إدمان الانترنت وعلاقته بكل من الإكتئاب والمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، حتى يمكن الاستفادة من نتائج تلك الدراسة في الخروج بالتوصيات والمقترحات اللازمة لتقديم البرامج الإرشادية والإكلينيكية اللازمة لعلاج هذا الاضطراب الذي يدمر مستقبل شبابنا في شتي مجالات حياته.

مشكلة الدراسة :

من الملاحظ أن الآثار والاضطرابات النفسية التي تترتب علي ظهور تلك التقنية المذهلة وهي الانترنت لدي الشباب في المرحلة الجامعية – علي وجه الخصوص – والذي وصل فى أحيان كثيرة إلي حد الإدمان لاستخدام الانترنت ، مما أدي إلي ظهور كثير من الإضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية وتأتي الدراسة الحالية محاولة في هذا الصدد لاستكشاف العلاقة بين إدمان الانترنت والاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، حيث أصبح من الأهمية بمكان ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع الحيوي الذي ينتشر بصورة لم يسبق لها مثيل في أي اكتشاف أخر من الاكتشافات العلمية والتقنيات التكنولوجية المذهلة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية

١- إلي أي مدي توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة علي مقياس إدمان الانترنت ودرجاتهم علي مقياس الإكتئاب؟

٢- إلي أي مدي توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة علي مقياس إدمان الانترنت ودرجاتهم علي مقياس المساندة الاجتماعية؟

٣- إلي أي مدي توجد فروق إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة علي مقياس إدمان الانترنت وفقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟

٤- إلي أي مدي يمكن التنبؤ بمستوي إدمان طلاب الجامعة للانترنت في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعية ببعديها والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم؟

أهداف الدراسة Aims Study:

تهدف الدراسة إلي ما يلي :

١- إعداد مقياس إدمان طلاب الجامعة للإنترنت .

٢- إعداد مقياس المساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة

٣- التعرف علي العلاقة بين إدمان الانترنت وكل من الإكتئاب والمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعية، ودراسة التأثيرات المحتملة بين تلك المتغيرات.

٤- التعرف على الفروق بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

٥- التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى إدمان طلاب الجامعة للإنترنت في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعية ببعديها ، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم .

الأهمية النظرية والتطبيق :

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من المجال الذي نهتم به وهو مجال استخدام الانترنت الذي أصبح من المستحدثات التكنولوجية الجديدة التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وكذلك الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

-كما تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لموضوع لم تهتم به دراسة عربية سابقة في حدود علم الباحثين.

- أضافة الدراسة لمقياسين احدهما يقيس إدمان الانترنت لدي طلاب الجامعة، والأخر يقيس المساندة الاجتماعية لديهم.

- كما تفيد نتائج الدراسة في التعرف علي العلاقة بين إدمان الانترنت وكل من الإكتئاب والمساندة الاجتماعية، مما قد يفيد في إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية لطلاب الجامعة لمواجهة الآثار السلبية النفسية والاجتماعية لذلك .

مصطلحات الدراسة: Study Technical

تستند الدراسة علي المصطلحات الرئيسية الآتية :

أولاً : اضطراب إدمان Internet Addiction Disorder (IAD) الانترنت :

مصطلح اضطراب إدمان الانترنت من الإضطرابات المعاصرة و المستحدثة ، لذلك فقد رأي ايفان جولدبرج(Goldberg,١٩٩٦,١٢) أن القمار القسري يعتبر اقرب شئ الي إدمان الانترنت الذي اعتبره ناتجاً عن الاستخدام القسري المرضي للانترنت، ويؤثر ذلك في جانبين هما :

١- أنه يسبب لمدمن الانترنت الحزن الشديد والكآبة.

٢- أنه يؤثر سلباً علي الوظائف الجسمية والنفسية والشخصية والحياة الزوجية والاقتصادية والاجتماعية.

كما يحدد يونج (Young,١٩٩٦,١٦) اضطراب إدمان الانترنت وفقاً للمعايير التالية:

١- الشعور بالانشغال بالانترنت عندما يكون خارج شبكة الانترنت .

٢- الشعور بالحاجة الي قضاء مزيد من الوقت علي الخط **Online** لتحقيق الإشباع..

٣- الشعور بالقلق والغضب عند محاولة تقليل الوقت، أو التوقف عن استخدام الخط .

٤- الدخول علي الإنترنت للهروب من المشكلات، أوالتخفيف من الشعور بالذنب أو الإكتئاب.

٥- الكذب علي أفراد الأسرة أو الأصدقاء لإخفاء عدد المرات أو طول الفترة التي يقضيها علي الانترنت.

٦- المغامرة بفقد علاقة مهمة أو وظيفة أو فرصة تعليمية أو مهنية بسبب استخدام الانترنت .

٧- الشعور بالانسحاب عندما تكون بعيداً عن الانترنت مثل زيادة الأعراض الإكتئابية أو تقلب المزاج .

ويعرف اضطراب إدمان الانترنت في الدراسة الحالية بأنه: عبارة عن جملة من أعراض الاعتماد النفسي المستمرة علي التعامل مع شبكة الانترنت لفترات طويلة، بقصد الدخول في حالة من النشوة دون وجود ضرورة أكاديمية وظهور كثير من المعايير المصحوبة بالأعراض الانسحابية النفسية والاجتماعية كفقدان المساندة الاجتماعية والشعور بالأعراض الإكتئابية.

ويعرف اضطراب إدمان الانترنت إجرائيا بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي مقياس إدمان الإنترنت، حيث إن الدرجة المرتفعة تعبر عن إدمان المستخدم للانترنت، بينما الدرجة المنخفضة تعبر عن عدم وجود اضطراب إدمان الانترنت لدي المستخدم .

ويحدد جولدبرج(Goldberg,١٩٩٦:١١) معياراً لتشخيص اضطراب إدمان الإنترنت Internet Addiction Disorder (IAD) الذي يتمثل في نمط سوء التوافق الذي يرجع إلي استخدام الإنترنت حيث يقود إلي الضغط النفسي، أو الضعف الإكلينيكي العام، فلكي يعتبر الفرد مدمناً لابد من توافر ثلاثة أو أكثر من المحكات الآتية في أي وقت خلال استخدام الانترنت علي مدي اثني عشر شهراً ، وهذه المحكات هي :

١- التحمل Tolerance ويتمثل فيما يأتي:

- الزيادة الواضحة في عدد ساعات استخدام الانترنت للشعور بالارتياح.
- الانخفاض الواضح للاستخدام المستمر علي مقدار عدد الساعات علي الانترنت.

٢- الانسحاب و يتضح فيما يأتي:

- التقليل من استخدام الانترنت بعد أن كان هذا الاستخدام طويلاً.
- ظهور اثنين أو أكثر من الأعراض الانسحابية خلال عدة أيام ، وتتمثل هذه الأعراض فيما يأتي :
- الاستثارة النفس حركية .

- القلق .
- التفكير القهري عما يحدث علي الانترنت.
- أحلام وتخيلات عن الانترنت.
- استخدام الانترنت لتجنب الأعراض الانسحابية السابقة.

٣- استخدام الانترنت – غالبا- لفترات طويلة من الزمن أكثر مما كان مخططا لها.

٤- الجهود غير الناجحة التي تعمل علي التحكم في استخدام الانترنت.

٥- التعامل الفعال في الأنشطة المرتبطة باستخدام الانترنت كتنظيم الملفات أو شراء كتب الانترنت .

٦- إعطاء الأهمية للأنشطة المهنية والاجتماعية والواقعية التي تعمل علي خفض استخدام الانترنت.

٧- استخدام الانترنت للمعلومات المفيدة قد تعمل على حل المشكلات النفسية والمهنية والاجتماعية والجسمية الناتجة علي فرط استخدام الانترنت أو إدمانه، مثل إهمال الواجبات المهنية ، والشعور بفتور العلاقات الجسمية مع الآخرين ، انخفاض في إقامة العلاقات.

نستنتج مما سبق أن لتشخيص مدمني استخدام الانترنت لابد من ظهور اثنين أو أكثر من المحكات السابقة علي مدار اثني عشر شهرا علي الأقل، وهذا الاضطراب الحديث لم يصل العلماء حتى يومنا هذا إلي محكات أو معايير تحدده بعينه، ولكن يشابه اضطراب إدمان الانترنت لكافة أنواع الإدمان الاخري كالميسر والخمور والمخدرات والمقامرة المرضية التي تدمر حياة الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية والمهنية والأكاديمية .

ثانياً: الإكتئاب:

يعرفه فهد الربيعة(١٩٩٧: ٣٠) بأنه: شعور نفسي مؤلم يبدو في الشعور الذاتي بعدم السعادة ، والتشاؤم ، وكذلك الإحساس بالعجز نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي .

ويعرفه غريب عبد الفتاح (٢٠٠٠:٢٦) بأنه: خبرة وجدانية ذاتية تتبدي في أعراض الحزن والتشاؤم والشعور بالفشل والرغبة في نداء الذات والتردد والإرهاق وفقدان الشهية والانسحاب الاجتماعي ومشاعر الذنب وكراهية الذات وعدم القدرة علي بذل أي جهد .

ويعرف الإكتئاب إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الإكتئاب المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتصف المكتئبون بما يلي :

- أنهم يفتقرون للايجابية في المواقف الاجتماعية.
- أنهم يواجهون صعوبات في بدء العلاقة أو المبادأة عند رغبتهم في اقامت علاقة جديدة.
- أنهم أقل تفاعلاً وتبادلاً للعلاقات، سواء علي المستوي اللفظي والفعلي .
- أنهم يتسمون بالجمود والتصلب ، ويفتقرون للمهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح والتفاعل .
- أنهم يتسمون بالحساسية الشديدة في مواقف التفاعل.

(محروس الشناوي؛علي خضر،١٩٩٨: ١٣١)

ثالثاً: المساندة الاجتماعية: Social Support

وتعني إدراك الفرد أنه يوجد عدد كاف من الأشخاص في حياته يمكنه أن يرجع اليهم عند الحاجة ، وأن يكون لدي هذا الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له (**محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن، ١٩٩٤: ٤**).

ويعرفها كل من **كوهن**Cohen، وسيم Syme، وسكتر Schtter بأنها، تفاعل الفرد في علاقاته مع الآخرين(in:Bee,Helen١٩٩٨: ٧).

كما يعرفها **كابلن**(Caplan,١٩٨١,٤٤): بأنها النظام الذي يتضمن مجموعة من الروابط الاجتماعية مع الآخرين تتسم بأنها طويلة المدى ، ويمكن

الاعتماد عليها، والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها لتمده بالسند العاطفي.

وتعرف المساندة الاجتماعية في البحث الحالي بأنها: شعورالفرد بأنه يتمتع بعلاقات وروابط اجتماعية طيبة مع المحيطين به تمكنه من الاعتماد عليهم والتماس المساعدة منهم والرجوع إليهم عند الحاجة والثقة بهم والسعادة بينهم.

وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة : Literature Review

- **دراسة الشناوي زيدان، وعزت حسين (١٩٩٦)** واستهدفت التعرف على العلاقة بين قلق الكمبيوتر وكل من فعالية الذات في الكمبيوتر والتحصيل لدى طلاب الجامعة ، وذلك على عينة قوامها (٤٧٧) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الزقازيق، منهم (١٧٠) طالباً { ٨٩ بالأقسام الأدبية، ٨١ بالأقسام العلمية }، (٣٠٧) طالبات { ١٦٦ بالأقسام الأدبية، ١٤١ بالأقسام العلمية } بمتوسط عمري قدره(١٨,١٠) عاماً، وطبق عليهم مقياس قلق الكمبيوتر، مقياس فعالية الذات في الكمبيوتر من إعداد : **توركزاده وكوفتيروز Torkzdeh & Koufteros**، و درجات التحصيل في مادة الكمبيوتر، وقد توصلت النتائج إلي ما يلي:

* وجود فرق دال إحصائياً بين طلاب وطالبات الأقسام العلمية وطلاب وطالبات الأقسام الأدبية في كل من : قلق الكمبيوتر (لصالح طلاب وطالبات الأقسام الأدبية) ، وفعالية الذات في الكمبيوتر (لصالح طلاب وطالبات الأقسام العلمية).

* وجود فرق دال بين مرتفعي ومنخفضي الخبرة في الكمبيوتر في كل من. : قلق الكمبيوتر (لطالح منخفضي الخبرة في الكمبيوتر) ، وفعالية الذات في الكمبيوتر(لصالح مرتفعي الخبرة في الكمبيوتر) .
* عدم وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على كل من : قلق الكمبيوتر وفعالية الذات فيه.
* عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً لجميع التفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص الدراسي والخبرة في الكمبيوتر علي كل من قلق الكمبيوتر وفعالية الذات فيه.
* وجود تأثيرات سالبة (مباشرة وغير مباشرة) دالة إحصائياً لقلق الكمبيوتر علي التحصيل فيه.
* وجود تأثير سالب (مباشر) دال إحصائياً لقلق الكمبيوتر علي فعالية الذات فيه.
* وجود تأثير موجب (غير مباشر أو كلى) لفعالية الذات في الكمبيوتر على التحصيل فيه.

- وقام يونج (young, ١٩٩٦): بإجراء دراسة على عينة يلغ قوامها (٥٠٠) من مدمني استخدام الإنترنت، ومقارنة سلوكهم بالمدركات الإكلينيكية لإدمان الانترنت كما وردت في DSM-IV ، فأظهرت النتائج أن ٨٠٪ من إجمالي العينة تم تحديدهم وتشخيصهم على أنهم مدمنين للانترنت حيث أظهروا سلوكيات تدل على الإدمان، وأن إدمان الإنترنت يؤثر سلباً على حياة الفرد الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية شأنه في ذلك شأن حالات الإدمان الأخرى،كالخمور والمخدرات ولعب القمار.

-وهدفت دراسة شووتيان(Chou & Tyan,١٩٩٨): إلي فحص العلاقة بين إدمان استخدام الانترنت والحصول على السرور والسعادة وإقامة الصداقات ، وبلغ قوام العينة (٩٩) طالباً من طلاب جامعة شياو تونج Chiao Tung

بتايوان، وتم تطبيق قائمة سلوك إدمان الانترنت (IRABC) – The Internet- Related Addictive Behavior Checklist، واستبيان استخدام الانترنت كمصدر للسرور والسعادة وإقامة الصداقات عن طريق The Pleasure Experience of (PEIU)- Chat Room,Email Internet Usage و استمارة بيانات استخدام شبكة الانترنت وبعض المتغيرات الديمجرافية، وقد توصلت النتائج الي وجود واستمرار إدمان استخدام شبكة الانترنت لدى طلاب الجامعة بتايوان، وأن إدمان الانترنت يرتبط ارتباطاً موجباً بإظهار السرور والسعادة ، والعلاقات الشخصية لدى طلاب الجامعة، وخاصة إذا ما تم استخدام الانترنت بالمنزل، كذلك أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب المدمنين لاستخدام شبكة الانترنت بمصادرها المختلفة في مقابل الطلاب غير المدمنين لاستخدام الانترنت، وتراوحت مدة استخدام الإنترنت بين٦–١٢ شهراً، بنسبة مئوية ٩,٦٪ لدى الطلاب المدمنين لاستخدام الانترنت ، بينما كانت النسبة المئوية ٢٠,٢٪ للطلاب المدمنين الذين استخدموا الانترنت لمدة أكثر من ثلاث سنوات.

- وهدفت دراسة أولسن (Olson, ١٩٩٩) : إلي اختبار مدى تأثير استخدام شبكة الانترنت على مستخدمي شبكة أمريكا أون لاين America On Line من خلال دراسة مسحية على عينة بلغ قوامها (٩٧٨٨) مشتركاً في هذه الشبكة ، وقد توصلت النتائج إلي أن العلاقات التي تنشأ عبر استخدام الانترنت لا تدوم طويلاً بل تأخذ شكلاً متغيراً ، وأن نسبة مدمني استخدام شبكة الانترنت وفقاً لمحكات الإدمان الواردة في(DSM.IV) بلغت ٢٨,٢٪ .
- واجري دافيد (David,١٩٩٩) دراسة مسحية علي عينة مكونة من (٩١٧٧) مستخدماً لشبكة الانترنت، أوضحت النتائج أن نسبة ٦٪ من العينة الكلية أظهرت أعراضاً نفسية كالقلق والإكتئاب والعزلة الاجتماعية والوحدة النفسية نتيجة للاستخدام القهري للانترنت ، كما أوضحت أن جاذبية شبكة

الانترنت للمستخدمين يؤدى بهم إلي الاستمرار في الاستخدام لدرجة الإدمان قد يكون راجعاً إلي: الألفة الشديدة بين المشتركين في شبكة الانترنت ذكوراً وإناثاً، وعدم كبت المشاعر والأحاسيس حيث يستطيع المستخدم للشبكة حرية التعبير، وانعدام الضوابط والقيود والحدود بين المستخدمين للانترنت كما أظهرت النتائج أن إدمان استخدام شبكة الانترنت يزداد كلما قل العمر الزمني لمستخدم شبكة الانترنت.

- وهدفت دراسة إشتين ولاروز (Eastin, Larose, ٢٠٠٠): إلي التعرف من مدى استخدام شبكة الانترنت لدرجة الإدمان وعلاقته بفعالية الذات للانترنت لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (١٧١) طالباً وطالبة، بمتوسط عمري قدره٢١ سنة، وتم تطبيق مقياس فعالية الذات للانترنت، وتحديد مدة الخبرة لاستخدام شبكة الانترنت، ومقياس الضغوط النفسية لشبكة الانترنت، ومقياس الضغوط النفسية للحياة، وقد توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية قوية ودالة إحصائياً بين فعالية الذات للانترنت ومدة الخبرة السابقة لشبكة الانترنت ، والتوقعات الاجتماعية الناتجة عن الانترنت، وتوقعات المعلومات الشخصية ، وتوقعات سلبية كالترفية الشخصي، كما أوضحت وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات للانترنت وكل من الضغوط النفسية للحياة ، والإكتئاب، والشعور بالوحدة ، وانخفاض الشعور بالمساندة الاجتماعية المدركة لدى مدمني استخدام شبكة الانترنت ، كما أشارت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بفعالية الذات للانترنت من خلال مدة الخبرة السابقة بالانترنت بشرط وجود عامين من الخبرة لتحقيق الفعالية الذاتية فيه ، على العكس من المستخدمين الجدد للانترنت (الأقل من عامين لاستخدام الانترنت) .
- واستهدفت دراسة رينى وكوبت (Rainie & Kobut,٢٠٠٠) : إلي التعرف على كيفية استخدام الرجال والنساء لأنشطة شبكة الانترنت المختلفة في ضوء

بعض المتغيرات الديمجرافية ، وقد توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الرجال والنساء في استخدامهم لأنشطة شبكة الانترنت (إلي حد يصل للإدمان) لصالح الرجال ، وأن نسبة الرجال ٦٣٪ بينما نسبة النساء ٥٧٪ ، و يزداد إدمان الانترنت كلما تقدم المستخدم في العمر حيث تراوحت نسبة ٥٤٪ للمستخدمين ذوى الأعمار بين ١٨-٢٩عاماً، بينما كانت النسبة المئوية ٦٣٪ للمستخدمين ذوى الأعمار ٥٠-٦٤عاماً ، كما أن إدمان استخدام الانترنت يرتبط ارتباطاً مباشراً بمستوى تعليم المستخدم، أي يزداد إدمان الانترنت لدى المستخدم كلما ارتفع مستواه التعليمي ، حيث وجدت نسبة ٤٩٪ من طلاب المدارس العليا ، بينما وجدت نسبة ٦٦٪ من الحاصلين على درجات ما بعد المرحلة الجامعية.

- وهدفت دراسة ساندرز وآخرون (Sanders, et al, ٢٠٠٠): إلي التعرف على العلاقة بين استخدام شبكة الانترنت وكل من الإكتئاب والعزلة الاجتماعية لدى المراهقين ، وتكونت العينة من (٨٩) طالباً بالمرحلة الثانوية، منهم (٣٧ ذكور، ٥٢ إناث)، وطبق عليهم استبيان استخدام إدمان الانترنت من إعداد: يونج (Young١٩٩٨)، وقائمة بيك للاكتئاب ، وقد أشارت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مدمني (مرتفعي) استخدام شبكة الانترنت والشعور بالعزلة الاجتماعية والإكتئاب لدى المراهقين، وهذا يعنى أن منخفضي استخدام شبكة الانترنت كانت لديهم علاقات اجتماعية أكثر إيجابية، على النقيض من مدمني (مرتفعي) الاستخدام لشبكة الانترنت كانوا أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية وأكثر شعوراً بالاكتئاب وأقل شعوراً بالمساندة الاجتماعية.

- استهدفت دراسة شابيرا وآخرون (Shopira, et al ,٢٠٠٠): إلي فحص العلاقة بين إدمان شبكة الانترنت والشعور بالإكتئاب وتقييم الذات لدى عينة مكونة من عشرون مستخدماً للانترنت بدرجة تصل إلي حد الإدمان، وتم

تقييمهم كمدمنين لاستخدام الانترنت بناء على إجراء مقابلات حوارية عن استخدام الشخص لشبكة الانترنت، والتاريخ النفسي للعائلة، ومحكات تشخيص الإدمان لاستخدام شبكة الانترنت القائمة على الدليل التشخيصي الخامس (DSM.IV) ، وقد توصلت النتائج إلي أن ٧٠٪ من أفراد العينة الذين تم تحديدهم وتشخيصهم كمدمنين لاستخدام شبكة الانترنت كانوا أكثر شعوراً بالاكتئاب أو المزاج الدوري وانخفاض تقييم الذات لديهم في الأصل، كما أظهرت أن هؤلاء المدمنين لاستخدام شبكة الانترنت كانوا أصلاً يعانون من أشكال أخرى من الإدمان، كإدمان الطعام أو الشراب أو التدخين.

- واستهدفت دراسة لاروز وآخرين (Larose, et al ,٢٠٠١): التعرف على العلاقة بين استخدام الانترنت وكل من الإكتئاب لدى طلاب الجامعة ، فضلا عن علاقة استخدام الإنترنت بفعالية الذات ،والمساندة الاجتماعية ، وتكونت العينة من (١٧١) طالباً من طلاب الجامعة ، منهم ٦٠٪ من الذكور و٤٠٪ من الإناث ، وكان متوسط أعمارهم ٢١ عاماً وطبق عليهم مقياس بيك للإكتئاب ، ومقياس فعالية الذات للانترنت، ومقياس الضغط النفسي العام (كالمشاحنات)، ومقياس المساندة الاجتماعية، وقد أشارت النتائج إلي أن مدة الخبرة السابقة بالإنترنت تزيد من فعالية الذات للانترنت ، فضلا عن أنها خفضت بدورها من الضغط النفسي الذي نواجهه عند استخدام الإنترنت ، كما أشارت النتائج إلي أن استخدام الإنترنت يخفض من الإكتئاب من خلال استخدام البريد الالكتروني E-Mail للحصول على المساندة الاجتماعية ، كذلك تخفض المساندة الاجتماعية من الإكتئاب و الضغط النفسي للحياة (المشاحنات) بينما يزيد الضغط النفسي العام من الإكتئاب،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات للانترنت بين ذوى الخبرة السابقة لاستخدام الإنترنت(أقل من عامين ،

وأكثر من عامين) لصالح ذوى الخبرة الأقل من عامين، وبذلك يشعرون أكثر بالضغط النفسي للانترنت .

- وهدفت دراسة ديتمان (Dittmann ,٢٠٠٢): إلي التعرف على العلاقة بين إدمان استخدام شبكة الانترنت وشعور طلاب الجامعة بالوحدة والانعزال، وتكونت العينة من (٤٦٦) طالباً بالجامعة، وطبق عليهم مقياس الشعور بالوحدة والعزلة (UCLA) الصورة الثالثة، واستبيان لاستخدام شبكة الإنترنت ، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين استخدام شبكة الانترنت والشعور بالوحدة والعزلة لدى طلاب الجامعة ، وأن مدمني الانترنت يستخدمونه أكثر من ٤٠ ساعة، بينما الطالب غير المدمن للانترنت يستخدمه أقل من ٤٠ ساعة أسبوعياً، كما أوضحت وجود علاقة إرتباطية عكسية بين الشعور بالوحدة والعزلة وعدد السنوات أو المدة التي استخدمها الطالب للانترنت، أي أن الطالب الذي استخدم الانترنت حديثاً يكون أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة والعزلة على طرفي النقيض من الطالب الذي استخدم الانترنت لمدة أطول.

- وهدفت دراسة بوتشون وشوا (Pauchon & Choi,٢٠٠٢): الي التعرف على استخدام شبكة الانترنت وعلاقتها بالاتجاهات والسلوكيات المعرفية والاجتماعية المتمثلة في فعالية الذات والتوقعات الناتجة والتنظيم الذاتي والمساندة الاجتماعية والاكتئاب، وتكونت العينة من(١٠٣) طالباً من طلاب الجامعة، وطبق عليهم الأدوات الآتية: مقياس فعالية الذات لباندورا Bandura ، ومقياس الإكتئاب من إعداد : بيك Beck ، ومقياس لإدمان الانترنت من إعداد : الباحثين، وقد توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين فعالية الذات وإدمان الانترنت أو استخدام شبكة الانترنت، كما أوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين إدمان الانترنت والإكتئاب لدى الطلاب الجامعيين أي أن الإكتئاب يسبب إدمان

الانترنت ، كما أشارت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بفعالية الذات وإدمان الانترنت من استخدام الانترنت.

- وكشفت دراسة بتري وجين (Petrie&Gunn, ١٩٩٨) : عن العلاقة بين الإكتئاب والانطواء وإدمان الإنترنت في ضوء متغيري الجنس والعمر، وبلغ قوام العينة (٤٤٥) مستخدما للإنترنت ذكوراً وإناثاً ، وتراوحت الأعمار الزمنية من٣٠ إلي عاماً وطبق عليهم استبيان لإدمان الإنترنت من إعداد: الباحثين، وقائمة بيك للاكتئاب ، ومقياس أيزنك للانطواء / الانبساط ، وقد توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت وكل من الإكتئاب والانطواء لدى المستخدمين للانترنت ذكوراً وإناثاً، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت لصالح الإناث أي أن استخدام الإنترنت والاتجاهات نحو الإنترنت على المقياس (IUAS) المستخدم في الدراسة ، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت ، والاتجاهات الايجابية نحو الإنترنت، وكل من الإكتئاب والانطواء من الجنسين.

- وهدفت دراسة وهانج وآخرون (Whang,et al ,٢٠٠٣): الي التعرف على العلاقة بين إدمان استخدام شبكة الانترنت واضطراب السلوك الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى بعض النساء والرجال المدمنين لاستخدام شبكة الانترنت، وبلغت العينة (٧٨٧٨) امرأة ، (٥٧١٠) رجال بكوريا ، وطبق عليهم مقياس يونج لإدمان الانترنت (Youngs' Internet Addiction Scale) ، وقد توصلت النتائج الي أن نسبة الإدمان بلغت ١٣,٥٪ لدى عينة الدراسة ككل ، بنسبة ٩,٤٨ لدى الرجال، ٤,٠٢ من النساء . بينماتوصلت الدراسة إلي وصف ١٨,٠٤ ٪ من إجمالي العينة بأن لديهم استعداد وقابلية لإدمان استخدام شبكة الانترنت، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إرتباطية بين إدمان استخدام شبكة الانترنت واضطراب السلوك الاجتماعي.

وإظهار الشعور بالوحدة النفسية ، والمزاج الاكتئابى، وضعف التفاعل مع الآخرين لدى مدمني استخدام شبكة الانترنت.

- وهدفت دراسة هبة ربيع (٢٠٠٣): إلي محاولة التعرف على ما إذا كان الاستخدام المفرط لشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) يؤدى إلي إدمان؟ وما هي الظروف المسئولة عن إدمان الانترنت ؟ وهل يختلف استعداد المستخدمين لإدمان الانترنت على متغير الجنس؟ وتكونت العينة من (١٥٠) مستخدماً للانترنت بمتوسط عمري ٣٦-١٩عاماً، وبلغ عدد مدمني الانترنت (٣٢) من العينة الإجمالية ، وقد توصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط شدة الدافع نحو شبكة الانترنت وعدد ساعات الاستخدام اليومي لها بين مجموعة المدمنين وغير المدمنين للشبكة لصالح مجموعة المدمنين، كما أشارت النتائج أيضاً إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة المدمنين وغير المدمنين للشبكة في استخدامها بدافع البحث عن معلومات عامة ، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في استخدام شبكة الانترنت بدافع حرية التعبير، وإشباع رغبة يصعب إشباعها في الواقع لصالح المدمنين، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في استخدام شبكة الانترنت بدافع مسايرة الأصدقاء في اتجاه غير المدمنين. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين بالنسبة لإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافيه لوجود الأب والأم على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما أو كلايهما، امتلاك حاسب ألي (كمبيوتر) بالمنزل، أو الاشتراك في نادٍ، بينما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دال إحصائياً لإدمان الانترنت في ضوء مستوى دخل المستخدم لها، كما وجدت فروق دالة إحصائياً لإدمان الانترنت بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

– كما أجرى كل من محمد جاد وعبد الرءوف السواح (٢٠٠٣) : دراستها بهدف التعرف على حقيقة إدمان الإنترنت، ومدى تأثيره في الإكتئاب لدى عينة من طلاب ذوى مستويات تعليمية متباينة ، وتكونت العينة من (١١٤) مستخدما للإنترنت من المترددين على مركز المعلومات بجامعة المنصورة ، وبعض طلاب الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بمنية النصر بالدقهلية ، وطبق عليهم مقياس عادات استخدام الكمبيوتر والإنترنت(إعداد الباحثين)، مقياس الإكتئاب الصورة المختصرة ، إعداد غريب عبد الفتاح، وقد توصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الأكثر اكتئاباً والطلاب المتوسطين والأقل اكتئاباً في درجات إدمان الإنترنت لصالح مجموعة الطلاب المتوسطين والأقل اكتئاباً، كما أوضحت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الأعلى إدمانا للإنترنت والمتوسطين والطلاب غير مدمني للإنترنت في درجاتهم على الإكتئاب لصالح مجموعة الطلاب غير مدمني الإنترنت ، كما أشارت النتائج الي عدم وجود فروق بين إدمان الإنترنت وجنس المستخدم (ذكورا / إناثا) أو المستوى التعليمي للمستخدم .

– دراسة كريمة مهدى (٢٠٠٤): واستهدفت التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية التي يسببها الانترنت لطلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة في جامعة الأزهر بالقاهرة والأقاليم، وطبق على أفراد العينة مقياس علاقة طلبة الجامعة بالانترنت (من إعداد الباحثة) ، مقياس الآثار النفسية والاجتماعية (من إعداد الباحثة) وقد توصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام شبكة الانترنت لصالح الذكور، كما أوضحت النتائج أيضاً أن طلاب جامعة الأزهر بالقاهرة أكثر استخداماً لشبكة الانترنت من الأقاليم، كذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الآثار النفسية والاجتماعية كالعلاقة مع الأسرة، ومع الأصدقاء ، ومع المجتمع ، اغتراب الذات ، المشكلات الجنسية ، التدخين ،

كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيرات الإقامة بالقاهرة والأقاليم ، والجنس (ذكور وإناث) والآثار النفسية والاجتماعية المرتبطة بالانترنت.

- واستهدفت دراسة حسام غريب (٢٠٠١) : التعرف على العلاقة بين إدمان الإنترنت وبعض أبعاد الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة ، تراوحت أعمارهم ما بين ١٦ – ١٨ سنة ، وطبق عليهم مقياس الصحة النفسية للشباب(إعداد عبد العزيز الشخص)، وقد توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت وأبعاد الصحة النفسية الآتية : التحرر من العصبية ، وتوظيف الطاقات في أداء العمل ، مراعاة مشاعر الآخرين ، الالتزام بالقيم الأخلاقية ، تقبل الذات.

تعقيب عام على للدراسات:

بعد استعراض الدراسات والبحوث السابقة نستنتج ما يأتي:

- وجود علاقة موجبة بين استخدام شبكة الإنترنت و تكوين مشاعر السرور والسعادة لدى طلاب الجامعة،بالإضافة إلي تكوين اتجاهات إيجابية من الجنسين ذكوراً وإناثاً لاستخدامهم شبكة الإنترنت.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين إدمان الإنترنت لدى الطلاب من الجنسين ذكوراً وإناثاً لصالح الذكور بمعني أن الذكور أكثر استخداماً للإنترنت من الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين إدمان الطلاب للإنترنت وفقاً للتخصص الدراسي (العلمي/ الأدبي) لصالح طلاب الكليات الإنسانية .(الأدبية) وطالبات العلمية) وذلك عند مقارنتهم بطلاب الأقسام العلمية و طالبات الكليات الأدبية.

- وجود علاقة بين إدمان الإنترنت وفقاً لمتغير الإقامة (حضر/ريف) لصالح المقيمين في الحضر، أي أنهم أكثر استخداماً لشبكة الإنترنت من المقيمين في الريف.
- وجود فروق بين إدمان الإنترنت و العمر الزمني للمستخدمين (الأكبر سناً / الأصغر سناً) لصالح الأكبر سناً) أي أنهم أكثر إظهاراً لإدمان الإنترنت عن نظائرهم من الأصغر سناً.
- وجود علاقة مباشرة بين إدمان الإنترنت وظهور الإضطرابات النفسية كالقلق والإكتئاب والانطواء و الشعور بالوحدة و العزلة الاجتماعية لدى مدمني الإنترنت.
- كما وجدت علاقة مباشرة بين إدمان الإنترنت وظهور اضطراب السلوك الاجتماعي كضعف التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، وانخفاض الشعور بالمساندة الاجتماعية المدركة من قبل مدمني الإنترنت من الجنسين.
- كذلك وجدت علاقة مباشرة أيضاً بين إدمان الإنترنت و انخفاض تقييم الذات وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب مدمني الإنترنت.
- ارتفاع استخدام الإنترنت إلي حد الإدمان يزيد من الضغط النفسي للإنترنت، ويسهم بشكل مباشر من ظهور الأعراض الإكتئابية لدى مدمني الإنترنت.
- كما أن الضغط النفسي للإنترنت يخفض من فعالية الذات للإنترنت ويزيد من ظهور الأعراض الإكتئابية، في حين أن المساندة الاجتماعية تزيد من فعالية الذات للإنترنت، تخفض من ظهور الأعراض الإكتئابية ، لذلك فشعور مدمني الإنترنت بالمساندة الاجتماعية المدركة يرتبط ارتباطاً سلبياً بظهور الأعراض الإكتئابية.
- بينما استخدام الإنترنت بشكل معقول، وخاصة استخدام البريد الإلكتروني E-Mail يزيد من الشعور بالمساندة الاجتماعية ، فتسهم في ارتفاع فعالية الذات للإنترنت، و تخفض من الأعراض الإكتئابية لدى المستخدمين بشكل عام- وخاصة طلاب الجامعة.

- يمكن التنبؤ بفعالية الذات للإنترنت من خلال مدة الخبرة لاستخدام الإنترنت، فكلما زادت مدة الخبرة لاستخدام الإنترنت عن عامين كلما ارتفع مستوى فعالية الذات للإنترنت للمستخدمين له.
- و من هنا يتضح لنا أن الدراسات التي تناولت علاقة إدمان الإنترنت بكل من الاكتئاب و المساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة- نادرة جدا- و لا توجد دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية بالبحث و الدراسة.

فروض الدراسة: Study Assumption

كما يأتي:

١- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت ودرجاتهم على مقياس الإكتئاب .

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت ودرجاتهم على مقياس المساندة الاجتماعية .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث). للإنترنت في ضوء متغيري الاكتئاب والمساندة

٤- يمكن التنبؤ بمستوى إدمان طلاب الجامعة الاجتماعية ببعديها ، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم.

إجراءات الدراسة :

أولا: عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة منهم، (١٥٠) طالباً، (١٥٠) طالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية الآداب بجامعة المنصورة، وكلية التربية بتفهنا الأشراف بجامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٨ : ٢١ عاماً، بمتوسط عمري قدره ١٩,٤٦ عاماً

وانحراف معياري قدره ٢٫٣٨ . وروعي في انتقاء العينة الإقامة الدائمة مع الوالدين، وتم استبعاد الحالات التي انفصل فيها الوالدان إما بالطلاق، أو بالوفاة، أو بالسفر إلي خارج البلاد،وكذلك تم استبعاد بعض الحالات لكونهم الابن الوحيد الذي ليس لديه أخوة آخرون.

ثانياً: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بعد الإطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية تم إعداد الأدوات على النحو التالي:

١- مقياس اضطراب إدمان الانترنت:

(من إعداد: الباحثين)

- تم الإطلاع علي بعض المقاييس ومنها مقياس ويونج(١٩٩٦) Young ، وهبة ربيع (٢٠٠٣) ، وكريمة مهدي (٢٠٠٣)، وإبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٤).
- تم تقنين هذا المقياس علي عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة بكلية الآداب بجامعة المنصورة، وكلية التربية بتفهنا الأشراف بجامعة الأزهر.
- تكون المقياس في صورته الأولية من (٣١) عبارة وبعد عرضه علي مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس التعليمي والصحة النفسية وتكنولوجيا التعليم ، أصبح في صورته النهائية مكون من (٢٥) عبارة حيث تم استبعاد ست عبارات لم يتفق عليها المحكمون، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات هي (نعم- إلي حد ما- لا) وعلي المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة منها وقد أعطيت الدرجة الآتية: ٢ ، ١، صفر للاستجابات السابقة ، وتشير الدرجة المرتفعة علي هذا المقياس إلي إدمان الانترنت أما الدرجة المنخفضة فتشير إلي عدم وجود إدمان للانترنت.

– وقد اتبع الباحثون إجراءات التقنين التالية لمقياس إدمان الانترنت، وذلك بعد التأكد من اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات الطلاب والطالبات في هذا المقياس .

أولا : الصدق :

(أ) صدق المحكمين :

حيث تم عرض المقياس في صورته النهائية (٢٥) عبارة علي (١٣) محكماً استجاب منهم (١٠) محكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين بأقسام علم النفس والصحة النفسية، وتكنولوجيا التعليم بكليات التربية جامعة طنطا، وعين شمس، والأزهر، وقد توافرت لهم خبرة في مجال استخدام الحاسب الآلي والانترنت- بخاصة – وتم حذف (٦) عبارات قلت فيها نسبة اتفاق المحكمين علي انتمائها لمقياس إدمان الانترنت علي ٧٠٪.

(ب) صدق المحك :

تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية -(١٠٠) طالب وطالبة بالجامعة -علي مقياس إدمان شبكة المعلومات والاتصالات الدولية (إعداد هبه ربيع (٢٠٠٣) ودرجاتهم علي المقياس الحالي ،وقد بلغ معامل الارتباط ٧٣,. وهو معامل ارتباط دال عند مستوي(٠١,.) ويمكن الوثوق به علمياً .

(جـ) الصدق التمييزي:

لمعرفة قدرة الاختبار علي التمييز بين مرتفعي ومنخفضي إدمان الانترنت لدي طلاب الجامعة علي العينة الاستطلاعية (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة المنصورة وجامعة الأزهر بتفهنا الأشراف، تم التفرقة والتمييز بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى و الإرباعي الأدنى لدرجات الطلاب علي المقياس الحالي، وكان الفرق دالا إحصائياً عند مستوي ٠١,. مما يدل علي صدق المقياس

ثانياً :ثبات المقياس :

(أ) تم حساب ثبات مقياس إدمان الإنترنت باستخدام إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في القياسيين وبلغ ٧٦,. وهو دال عند مستوي٠,٠١ ,وهو معامل مرتفع مما يدل علي أن معامل الثبات مرتفع ، ويمكن الوثوق به علمياً.

(ب) كذلك تم حساب الثبات للمقياس الحالي بمعامل ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات يساوي ٧٩,. وهو معامل ثبات مرتفع لمقياس إدمان الإنترنت .

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تقدير الدرجات:

يتكون مقياس إدمان الإنترنت في صورته النهائية من (٢٥) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات (نعم ، إلي حد ما، لا) وتأخذ درجات (٢، ١، صفر) علي الترتيب، وبالتالي يكون الحد الأدنى لدرجات المقياس صفراً، والحد الأقصى (٥٠) درجة، وتعتبر الدرجة (٢٥) درجة حيادية ويكون الطالب الذي يحصل علي درجة أقل منها غير مدمن للانترنت بينما يعد الطالب الذي يحصل علي درجة أعلي منها(٢٥) مدمناً.

٢- قائمة بيكBeck للاكتئاب: ترجمة وتعريب غريب عبد الفتاح (٢٠٠٠) :

تتكون القائمة من ٢١مجموعة من العبارات، يتعلق كل منها بعرض من أعراض الإكتئاب وتتدرج بحسب الشدة في أربع عبارات بجوار كل عبارة درجة موضوعة، تتراوح بين صفر، ثلاث درجات ، ويقوم المبحوث بوضع دائرة حول الدرجة الموضوعة للعبارة التي يرى أنها تنطبق عليه، ويتراوح مجموع الدرجات على هذه الأداة بين صفر، ٦٣ درجة.(غريب عبد الفتاح،٢٠٠٠: ٥-١١)

أولا: صدق القائمة:

قام مترجم القائمة بحساب صدقها بالطريقتين الآتيتين:

(أ) الصدق العاملي وقام المترجم بتطبيق القائمة على عينة بلغت (١١٤) من طلاب الجامعة، وأجرى التحليل العاملي، وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود عاملين هما الأول عامل البعد المعرفي و الوجداني للاكتئاب ،و الثاني هو البعد الجسدي للاكتئاب.

(ب) الصدق التلازمي: حيث تم حساب الارتباط بين القائمة الحالية و بين كل من مقياس بيك الأول المعدل ، ومقياس توكيد الذات، و مقياس القلق ، وجاءت معاملات الارتباط موجبة و دالة عند مستوى (٠,٠١) مع مقياس بيك الأول المعدل و مقياس القلق ، بينما جاءت سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ مع مقياس توكيد الذات لدى الجنسين ذكوراً وإناثا (غريب عبد الفتاح، ٢٠٠٠ : ٢٥-٣٠).

و في إطار الدراسة الحالية، ثم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة بالجامعة بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات ٨٧, وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به علمياً.

٣- مقياس المساندة النفسية الاجتماعية لدي الطلاب :

إعداد : الباحثين

قام الباحثون بدراسة مجموعة من المقاييس والاختبارات و قوائم الشخصية التي تضمنت عبارات ذات علاقة وثيقة بالمساندة الاجتماعية، ومنها الأدوات التي قام بها مقياس العلاقات الاجتماعية (ترجمة محمد محروس الشناوي ، محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٤) ، ومقياس المساندة الاجتماعية (فهد الربيعة، ١٩٩٧) ، مقياس المساندة النفسية والاجتماعية (هيام عبد المتعال، ٢٠٠١).

ثم قام الباحثون بتوجيه السؤالين التاليين إلي الطلاب:

س١ ما هي المساندة الاجتماعية التي تود أن تتلقاها من الآخرين ، خاصة في المواقف الصعبة؟

س٢: من هم أكثر الأفراد الذين تهتم بالحصول على المساندة منهم؟
وبعد ذلك تم حصر و تصنيف استجابات الطلاب التي تدور حول المساندة الاجتماعية المدركة من قبل هؤلاء الطلاب و كانت تدور حول بعدين أساسيين هما:

أ- **بعد المساندة الاجتماعية المدركة من الأسرة:** وتعرف إجرائياً بالمناخ الاجتماعي السائد في الأسرة من خلال علاقات أفرادها ومساندة ودعم بعضهم بعضا و يتضمن ما يأتي:

١- **التماسك و التلاحم:** و تتمثل في درجة مساندة أفراد الأسرة لبعضهم مادياً ومعنوياً.

٢- **التعبير المباشر:** ويقصد به المدى الذي يشجع فيه أفراد الأسرة على التعبير المباشر الواضح عن أحاسيسهم و مشاعرهم تجاه بعضهم البعض.

٣- **المشاركة:** أي مشاركة أفراد الأسرة بعضهم البعض في الآراء و الاهتمامات.

ب- **بعد المساندة الاجتماعية المدركة من الأصدقاء:** حيث أن جماعة الأقران تشكل أهمية كبيرة لدى طلاب الجامعة، لأن المراهق يتميز بحساسية شديدة لكافة المثيرات الاجتماعية، ومن بين مشكلاته محاولة إثبات ذاته في مجتمعه الخاص، لأن المراهق لم يعد طفلاً، ولم يصبح راشداً بعد، لذلك فهو في أمس الحاجة إلي جماعة تستجيب لمستوى نموه، تفهمه و يفهمها، ومن ثم فجماعة الأقران تحقق للمراهق – بعامة– الاستقلال و الحاجة إلي الأمان.

و يعرف إجرائياً بنوع العلاقات الاجتماعية والمساندة والدعم بين الأصدقاء، ويتم تقييم إدراك المرهق لهذه العلاقة من خلال التماسك و التلاحم، و التعبير المباشر عن المشاعر و المشاركة في الآراء و الاتجاهات.

وقد قام الباحثون بمراجعة و صياغة هذه العبارات بلغة سهلة وذات شكل موحد في صورة تساؤلات تمثل الصورة المبدئية لاستبيان المساندة النفسية الاجتماعية لطلاب الجامعة من(٢٧)تساؤلا.

وتم عرض الاستبيان في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس التعليمي و الصحة النفسية بكليات التربية جامعة الأزهر، وعين شمس، طنطا وذلك لتقرير مدى ملائمة البعدين و العبارات التي تندرج تحتها التساؤلات للجانب المراد قياسه ، وقد تم استبعاد أربعة تساؤلات قل الاتفاق غليها بين المحكمين عن نسبة ٧٠ ٪ وبذلك أصبح الاستبيان يتضمن ٢٣ تساؤلاً.

وقد تم تحديد نظام الاستجابة على بنود وتساؤلات الاستبيان، بحيث يطلب من المفحوص إبداء رأيه بالنسبة لكل الأسئلة على مقياس متدرج على التوالي: (٢-١- صفر)وبالتالي تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٤٦) وأدنى درجة هي (صفر).

وتم توزيع العبارات على بعدى المقياس كما يلي :

بعد الأسرة : وأرقام عباراته هي : ١-٢-٣-٤-٦-٧-١٤-١٥-١٦-٢٠-٢٣.

بعد الأصدقاء: وأرقام عباراته هي: ٥-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢

و قام الباحثون بحساب صدق وثبات المقياس المستخدم كما يلي:

أولاً صدق المقياس:

و تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

(أ) الصدق الظاهري: و في سبيل تحقيق هذا النوع من الصدق اعتمد الباحثون على آراء مجموعة من المحكمين اتفقوا على أن عبارات المقياس الحالي تقيس ما يهدف المقياس الي قياسه، وذلك ما أسفر عنه التطبيق المبدئي من وضوح العبارات و إشاراتها لاستجابت المفحوصين.

(ب) صدق المحتوى: وقد اعتمد الباحثون على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد المقياس، فقد اطلع الباحثون على المقاييس السابقة المرتبطة بموضوع المقياس، وتم عرض سؤالين على طلاب الجامعة، وقسمت العبارات إلي البعدين الأساسيين للمقياس، وتم تعريفهما إجرائياً وعرضهم على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف ترتيب العبارات بناءً على ترتيب المحكمين.

(ج) الصدق التلازمي: حيث تم حساب الارتباط بين المقياس الحالي و بين مقياس العلاقات الاجتماعية (ترجمة: محمد محروس الشناوي ، محمد السيد عبد الرحمن،١٩٩٤) ، وجاء معامل الارتباط موجباً و دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغ(٧٣,٠).

(د) طريقة المقارنة الطرفية: فقد استخدم الباحثون طريقة المقارنة وذلك على عينة من الطلاب بلغ قوامها(١٠٠) طالب وطالبة بالجامعة، وقام الباحثون بتقسيم درجاتهم إلي ارباعي أعلى وارباعي أدنى، وحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت الفروق دالة إحصائياً بما يجعل المقياس قادراً على التمييز، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي و منخفضي مستوى المساندة الاجتماعية.

ثانياً: ثبات المقياس:

وقد استخدم الباحثون لحساب ثبات مقياس المساندة النفسية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة الطريقتين الآتيتين:

(أ)طريقة إعادة الاختبار: وقد قام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب بلغ قوامها (١٠٠) طالباً وطالبه، بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨١ وهو دال إحصائياً عند (٠,٠١) مما يعني صلاحيته في القياس به علمياً.

(ب) معادلة ألفا كرونباخ: و تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٠٠) طالبا وطالبةً، وقد بلغت قيمته

٠,٧٩ وهو دال إحصائياً عند ٠,٠١ و مما يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الثبات و الصدق و يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

ثالثا : أساليب المعالجة الإحصائية :

وقد قام الباحثون باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١- معامل الارتباط البسيط لبيرسون.

٢- اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس إدمان الانترنت لطلاب الجامعة (ذكور، إناث) ، ومقياس المساندة الاجتماعية ببعديها ، ومقياس الإكتئاب .

٣- معادلة الانحدار للتنبؤ بمستوى إدمان طلاب الجامعة للإنترنت في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعية من قبل والأسرة ، الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول ومناقشته :

والذي ينص على : **توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت ودرجاتهم على مقياس الإكتئاب .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين إدمان الإنترنت والاكتئاب لدى طلاب الجامعة (ذكوراً وإناثًا)، وهو ما يعرضه جدول(١)

جدول (١)

يبين نتائج معامل الارتباط بين إدمان الإنترنت والإكتئاب لدى طلاب الجامعة (ذكوراً وإناثاً)

الارتباط المتغير	الذكور	الإناث
١- الإكتئاب. ٢-إدمان الانترنت.	٠,٤٦٤٠٠	٠,٥٦٥٠٠

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (١) أنه :

- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين إدمان الإنترنت والاكتئاب لدى طلاب الجامعة ذكورا وإناثا.

ويمكن تفسير وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إفراط طلاب الجامعة من الجنس ذكورا وإناثا في استخدام الإنترنت إلي حد يصل إلي الإدمان وبين ارتفاع مستوى مشاعرهم الإكتائبية،وذلك يعنى أنه على الرغم من اهتمام الفرد بكل ما يحيط به من معلومات تكنولوجية ، أو ما يطلق عليه (بتكنولوجيا المعلومات) إلا أن تلك المعلومات التقنية صارت صناعة تستقطب الكثير من الاستثمارات الهائلة اللازمة لجمع المعلومات، وتحويلها من صورتها الأولية (الخام) إلي خدمات معلوماتية .

فقد أصبح يقاس مدى تقدم الشعوب والأمم وازدهارها ورقيها ، بمدى قدرتها وملكيتها للمعلومات بصفة عامة – والتكنولوجية بصفة خاصة حيث تعد بمثابة المصدر المهم للقوة والتقدم ، وبذلك أصبح يطلق على العصر الحالي الذي نحيا فيه (عصر المعلومات التكنولوجية) مما ترتب عليه ضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة الآلية في جمع ومعالجة، واستخدام شبكة المعلومات العنكبوتية وهى الإنترنت التي تعتبر الوسيلة الرئيسية لنقل تلك المعلومات وتبادلها.

منها زيادة ومن ثم فان استخدام الإنترنت له مزايا كثيرة في شتى المجالات الحياتية المختلفة دافعية الطلاب نحو التعلم ، وجعل الطالب محور العملية التعليمية بدلا من النظرة الكلاسيكية والتقليدية للمناهج الدراسية التي تقدم للطالب بل والإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم ، ويمكن الطلاب من مهارات الاتصال ، وغير ذلك من المزايا .

إلا أنه توجد العديد من السلبيات الناشئة من استخدام الإنترنت إلي حد الإدمان في مجالات شتى منها المدرسية، والأسرية، الأكاديمية،الأخلاقية، والدينية، والعلمية، والاقتصادية، والأمنية التي تتمثل في أمور كثيرة منها: إمكانية المستخدم للإنترنت في الدخول على مواقع أو برامج ممنوعة أخلاقيا، أو دخولهم على مقاهي الإنترنت، واكتساب سلوكيات غير مرغوب فيها، وجلوس الطلاب ساعات طويلة على الإنترنت بدون فائدة بمعنى يكون الإنترنت مضيعة للوقت وإهدار للمال هذا من جانب .

ومن جانب آخر يعتبر بمثابة ناقوس الخطر من استشراء الأمراض النفسية داخل مجتمعنا وخاصة مرض الإكتئاب والقلق باعتبارهم دون سائر الإضطرابات النفسية الأخرى سببا رئيسيا في تزايد الإدمان على المخدرات وحوادث الانتحار والمشكلات الاجتماعية التي لا حصر لها .

ومن ثم فقد استشرى في الآونة الأخيرة وخاصة في جامعاتنا المصرية مرض شديد الخطورة وهو (إدمان الإنترنت) الذي بدأ يعانى منه طلابنا في المرحلة الجامعية ذكورا وإناثا الذي يستخدمون الإنترنت إلي حد الإدمان الذي يتمثل في كثير من المظاهر الآتية :

- فقد أصبح الإنترنت مسيطرا على شبابنا الجامعي على حد سواء ذكورا أو إناثا.

- هناك من شبابنامن يستخدم الإنترنت بشكل غير معقول أو جنونى كأن يجلس الطالب على جهاز الكمبيوتر فترة زمنية طويلة تتراوح من ٦-١٠ ساعة

يوميا، إذ أن مثل هذا الطالب لا يتمكن من حبس نفسه عن الإنترنت ولو ليوم واحد.

- كما تتضح أهم سلبيات الإنترنت ومنها الإدمان عليه حيث يجلس الطالب بالساعات الطويلة أمام شاشة الكمبيوتر، منعزلا عن الناس بل وأسرته وأصدقائه وكأنه في عالم آخر، الأمر الذي يؤثر تأثيرا سلبيا على شخصية الطالب الجامعي أيا كان جنسه ذكرا أم أنثى، فبدأ يصير تدريجيا إنطوائيا، عصبي تتكون لديه المشاعر غير السارة المزاج لا يكتثر بما يدور حوله ومن ثما والتي تبدو من معاناة مثل هذا الطالب للأعراض الإكتئابية والحزن والقلق والتوتر والشعور بالذنب، فإن مثل تلك المشاعر تتسبب في الآلام النفسية، فضلا عن غياب الإستبصار وارتباك التفكير الناتج عن قصور الكفاية الذاتية في التغلب على المشاعر السلبية بل وقصور في مهارات التنظيم الوجداني لكي يستطيع الفرد الخروج من حالات المزاج السلبي التي غالبا ما تتسبب في التشاؤم وضعف التركيز وانخفاض تقدير الذات والشعور بالإرهاق ومشكلات النوم والشكاوى الجسمية التى تتمثل فيما يأتي إرهاق العينين واحمرارها، وآلام الظهر والرقبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة منها:

(يونج) (١٩٩٨ kraut, et al ، كراوت وآخرين) Petrie &Gunn (١٩٩٨ بترى وجن استن ولاروز Chou(١٩٩٨) & Tyan، تشو وتيان) (١٩٩٨ Rogers Yonng &وروجرز ، Dittmann (٢٠٠٢)، دتيمانLarose (٢٠٠١) et al،، لاروز وآخرينEastin, arose (٢٠٠٠) ، محمد جاد وعبد الرؤف السواح (٢٠٠٣).

كما أوضحت نتائج جدول (١) أيضا أن طالبات الجامعة من الإناث كانا أكثر إظهاراً للمشاعر الإكتئابية عن طلاب الجامعة من الذكور الذين يعانون من المشاعر الإكتئابية أيضا ، وذلك راجعا إلي أنهم مدمنين للإنترنت ويمكن تفسير ذلك الي إدمان الإنترنت يرتبط ارتباطا وثيقا بقصور وضعف العلاقات

الاجتماعية ، والمساندة الاجتماعية مع أسر وأصدقاء هؤلاء الطالبات المدمنات للإنترنت. علي أن إدمان طلاب الجامعة من (٢٠٠٠) Sanders, et al كما أكدت دراسة ساندرز واخرين
الجنسين للانترنت وثيق الصلة بالضغط النفسي للانترنت وظهور الأعراض الإكتئابية بل وعمل علي زيادة تلك المشاعر غير السارة المتمثلة في الحزن والقلق والتوتر والتشاؤم مما يؤدي إلي انهيار مفاجىء لتقدير الطالب لذاته كالإحساس الشديد بالغضب والحزن واليأس.

كذلك فإن الطالبات الجامعيات الأكثر اكتئابا هن أنفسهن أكثر إدمانا للإنترنت حيث يتسمن بأنهن أقل شعورا بالراحة في استخدام للإنترنت ، وأقل رضا عن مهاراتهن في الإنترنت ، وأكثر ميلاً لمواجهة المواقف التي تثيرمشكلة الاغتصاب أو الضغط النفسي هذا ما أظهرته دراسة،إستين Eastin &Larose(٢٠٠١) ولاروز ومن المعوقات المعلوماتية التي خلفتها شبكة الإنترنت عدم الرضا والارتياح الذي يواجه طلاب الجامعة المدمنين للانترنت وخاصة الطالبات الجامعيات الناشئة عن انخفاض فعالية الذات لديهن، حيث يرى باندورا (٣:١٩٩٧) أن فعالية الذات هي اعتقاد الفرد بقدراته على تنظيم وإجراء برامج العمل المطلوبة لإنتاج تحصيلات متوقعة من الفرد، لذلك فالطالبات الأكثر اكتئابا هن الأكثر إدمانا للإنترنت حيث يتسمن بانخفاض مستوى الثقة في قدراتهم على استخدام الإنترنت، أو غير راضين ممن مهاراتهم في استخدام للإنترنت أو بمعنى أدق فمثل هؤلاء الطالبات لديهن معتقدات منخفضة عن فعاليتهن المستقبلية، واكدت معظم الدراسات علي ان لذواتهن، لذلك فإنهن أقل ميلا لأداء السلوكيات المشاعر الإكتئابية والضغط النفسي الناجم عن إدمان الإنترنت يرتبط ارتباطا موجبا لدى طلاب الجامعة، بينما ترتبط فعالية الذات ارتباطا سلبيا مع الحط من قدرات الذات، كما أن نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال، قد أكدت على وجود علاقة

إرتباطية بين إدراك المساندة النفسية والانفعالية والاجتماعية الإكتئاب، حيث أن المكتئبين المنخفض للمساندة يحتمل أن يكون جزء من تقديرهم السلبي للذات.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته :

والذي ينص على أنه: توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت ودرجاتهم على مقياس المساندة الاجتماعية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين إدمان الإنترنت والمساندة الاجتماعية ببعديها الأسرة والأصدقاء والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذكوراً وإناثاً وهو ما يعرضه جدول(٢) .

جدول (٢)

يبين نتائج معامل الارتباط بين إدمان الإنترنت وبعدى المساندة الاجتماعية و الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية ذكوراً وإناثاً

الجنس / المتغير	الذكور -إدمان الإنترنت	الإناث -إدمان الإنترنت
المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء	٠,٤٤٢**	٠,٤٧٩**
المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة	٠,٥٧٠**	٠,٤٠٦**
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٠,٥٦٣**	٠,٥١٣**

** دال عند مستوي٠,٠١ ويتضح من جدول (٢) انه :

- توجد علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين إدمان الإنترنت وبعدي المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء والأسرة، والدرجة الكلية للمساندة اجتماعية لدى طلاب الجامعة ذكورا أو إناثا، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة حيث يرى الباحثون أن إدمان طلاب الجامعة ذكورا وإناثا للإنترنت يرتبط ارتباطا سلبا بضعف المساندة اجتماعية سواء من قبل الأصدقاء أو الأسرة، أو الدرجة الكلية للمساندة اجتماعية، حيث أنه المتعارف عليه أن البناء النفسي للطالب في المرحلة الجامعية يتأثر إلي حد كبير بالروابط الأسرية المختلفة، لأن الطالب الذي يشعر بإشباع حاجاته ، باتزانه النفسي وارتفاع ثقته بنفسه إلـي الأمن والحب وتقبل الذات مما يشعره أما إذا أدمن مثل هذا الطالب في المرحلة الجامعية للإنترنت وانخفض مقدار المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة أو الأصدقاء، فإن هذا الخلل يعتبر بمثابة تهديد حقيقي لذاته واتزانه الانفعالي وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات منها دراسة إستين ولاروز (٢٠٠٠) التي توصلت إلي وجود ارتباطا سالبا بين إدمان طلاب الجامعة للإنترنت بالتقارير الذاتية المستقاة من هؤلاء الطلاب عن انخفاض ونقص المساندة من الأسرة أو الأصدقاء .

هذا بالإضافة إلي أن هذه المساندة الاجتماعية ببعديها ، ودرجتها الكلية تتأثر بالمدى الذي يمكن للطالب الجامعي أن يحرزه في استقلاله المادي عن الأسرة حيث إن هذا الطالب مازال يعتمد ماديا على أسرته أما إذا كانت المساندة الاجتماعية من الأسرة، أو الأصدقاء تعتبر مصدرا تدعيميا مهم للاتزان الانفعالي للمراهق، فإن حاجته لمساندتها ماديا يعزز من إدراكه الكامل لاحتياجه لهذه المساندة، كما أن الطالب في هذه المرحلة العمرية تلعب أصدقاؤه أو أقرانه أو شلة رفاقه دورا تعزيزيا كبيرا في نموه النفسي السوي، وذلك من خلال إقامة الصداقات التعويضية والمشاركة الوجدانية ، والمساندة التي تصل إلي ذروتها بين الأصدقاء الأمر الذي يترتب عليه إتاحة الفرصة

الكبيرة في تصحيح مسار العلاقات الأسرية مما يؤدى إلي إحساس الطالب بالأمن والامان والثقة بالنفس .

ويمكن تفسير أن الطالبات الجامعيات إذا كان مساندتهم من قبل أصدقائهن أو أرائهن منخفضة إلي حد ما إذا ما تم مقارنتها بمساندة الأصدقاء بالنسبة للطلاب الذكور، وهذا يرجع إلي طبيعة الفتاه ذاتها ، وميلها إلي العواطف والمشاعر الناعمة وخاصة في مجتمعنا الإسلامي، ومن ثم للصداقة خصائص إذا توافر للطالبة تمسكت بها، فأولها أن تكون هناك فكر مشترك، وتبادل لمنافع سواء اجتماعية أو اقتصادية وهى واثقة أنها في أمان، هذا على طرف النقيض من صداقة الطالب بصديقة الذي لا يستطيع صناعة صداقة حميمة وعقلة يعمل أكثر من مشاعره وعواطفه، وبالتالي فيأخذ موضوع الصداقة وقتا حسب نوع الصديق أما إذا كانت هناك صداقة حميمة فيما بين الأنثى بالأنثى ، أو الرجل بالرجل فتستمر مدة أطول وتدوم أكثر، ولكننا نجد أن الأنثى تتسم بتلك الصداقة الحميمة أكثر من الرجل، وبالتالي تنجح في عمل صداقات اجتماعية حميمة وغير ذلك يتم من خلال عمل محادثات على شبكات الإنترنت مما يؤدى إلي أن إدمان الإنترنت بالنسبة للإناث يؤدى إلي انخفاض مساندتهم من أصدقائهن وأسرهن، ويرجع ذلك فى المقام الأول إلي أن الصداقة إذا ما كانت وجها لوجه تكون أكثر واقعية وأطول مدة وتستمر على مر الأيام .

نستنتج مما سبق أن إدمان طلاب الجامعة للانترنت (ذكورا وإناثا) يؤثر تأثيرا سلبيا على خفض المساندة الاجتماعية سواء من قبل الأصدقاء أو الأسر ، وتلك من الآثار الاجتماعية السالبة لإدمان ، العلاقات الاجتماعية والروابط الأسرية أو بين الطلاب للإنترنت وربما تؤدى إلي تدمير ، الأصدقاء وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات عديدة Shaw &Gant(٢٠٠٢) منها: دراسة شاو جانت (٢٠٠٠) Ranie &Kobut ، ريني وكوبت

كما أن سهولة استخدام الكمبيوتر ، والدخول على الإنترنت أفرز المشكلة الأساسية التي نحن بصددها وهى ضعف المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة العزلة الاجتماعية حيث أن هؤلاء المستخدمين غالبا ما يكونون أكثر إهمالا للقيام بالمسؤوليات ، حيث توجد العديد من التفسيرات منها : تحقيق المتعة الشخصية التي تقدمها هذه التقنية فهي جذابة تتطلب الوقت الطويل ، ويمكن أن يشعر بحقيقة لنفسه من خلالها، كما أن الهروب من مشكلات عملية واجتماعية يعتبر عاملا مهما فالفرد مجبول على الهروب منها ، كما أن المقصر ربما يهرب إلي الإنترنت تغطية لتقصيره وإهماله في واجباته المتنوعة بدعوى أنه يقوم بعمل أحر مفيد ، وأيضا من العوامل المهمة البحث عن تحقيق الشخصية وإثباتها ، فضلا عن أن الإنترنت توفر مجالا مناسبا من حيث بدأ الرأي والحوار ، إضافة للتحكم بالتقنيات والبراعة بسهولة نسبية مما يجعل المستخدم هنا أكثر شعورا بقيمته وأهميته، ولا سيما في حال جهل من حوله بتلك الأمور .

ومن هنا فإننا نجد أن المراهق يتعلق بالإنترنت بدافع التنافس مع أخيه الأكبر أو أبيه حيث يمكن له أن يسجل الانتصارات العديدة ، وفي بعض الحالات نجد هروب الأزواج أو الزوجات الي الإنترنت بعيدا عن مشكلات الزواج اليومية والإحباطات مما يزيد من المشكلات الأسرية ، ويستدعى كل ذلك ضرورة مراجعة النفس والسير في حل المشكلات ومواجهتها بدلا من الهروب منها ومن ثم ينبغي التأكيد على أن التعامل مع أية تقنية يتطلب مجموعة من الأمور والضوابط، بدلا من سواء الإستخدام لأية تقنية ، لأن تعلم أساسيات تقنيات الكمبيوتر والإنترنت بما يخدم تطوير المهارات العامة والفردية يتناسب مع طبيعة العصر وتطوره السريع وإضافة إلي ذلك فإن إدمان الإنترنت أدى بطلاب الجامعة ذكورا أو إناثا إلي فقدان العلاقات الاجتماعية الجوهرية، وإهدار فرص النجاح والتوفيق في السلم التعليمي بسبب الانشغال بالإنترنت، كم يلجأ بعض هؤلاء الطلاب إلي الكذب وخداع أفراد الأسرة أو أي شخص آخر

لإخفاء مقدار التورط والتعلق الشديد بالشبكة ، فضلا عن لجوء البعض من الطلاب إلي استخدام الإنترنت كأسلوب للهروب من المشكلات وتخفيف سوء المزاج الذي يعانيه الطالب كالشعور بالعجز أو الذنب أو القلق أو الإكتئاب ،وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة: كراوت ، وانج وآخرين&Larose Eastin(٢٠٠١)، دراسة لاروز واشنين(١٩٩٨) Kraut,et ,al واخرين ، حسام عزب (٢٠٠١)، محمد عبد الرؤف (٢٠٠٢)Dittman ، ديتمان Whong,et al(٢٠٠٣)

السواح(٢٠٠٣)، كذلك أكدت نتائج دراسات عديدة على أن إدمان طلاب الجامعة (ذكورا وإناثا) يؤدي إلي مشكلات أساسية أهمها الإكتئاب، والمخاوف الاجتماعية والشعور بالعزلة الاجتماعية والانطواء ونوبات عنف وسلوكيات ضارة للمجتمع.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته .

والذي ينص على أنه : توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس إدمان الإنترنت وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) ؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب قيمة(ت) لتوجيه دلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح جدول (٣) ذلك :

جدول (٣) يبين دلالة اتجاه الفروق بين طلاب الجامعة من الجنسين (ذكور،إناث) في إدمان الإنترنت

الجنس / المتغير	ذكور		إناث		قيمة (ت) ودلالتها
	م	ع	م	ع	
إدمان الإنترنت	٢٩و٤٨	٩,٠٤	٤٣,٣٠	٩,٦٦	٤,٦٢٠٠

٠٠ دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٣) أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا عند١ ٠,٠ بين طلاب الجامعة الذكور والإناث في إدمان الإنترنت لصالح الطالبات .

وذلك يعني أن طلاب الجامعة من الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من الطالبات وتلك النتيجة جاءت مطابقة للواقع وللبحوث والدراسات السابقة الأجنبية التي أجريت على هذا الاضطراب الحديث وهو الإنترنت ، فقد أكدت نتائج الدراسات على أن الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من الإناث، وذلك يكون راجعا لاعتبارات عديدة منها: أن الطلاب أكثر من الطالبات استخداما للإنترنت طلبا للثقافة العامة والترفيه والتسلية، كذلك اتجاهات الطلاب السالبة نحو استخدامهن للإنترنت ومستوى التحصيل الدراسي لديهم، على طرق النقيض من اتجاهات الطالبات نحو استخدامهن للإنترنت ومعدل استخدامه عادة ما يكون إيجابيا، ومرتبطا بالتحصيل الدراسي .

هذا بالإضافة إلي ما كشفت عنه نتائج الدراسات أيضاعن ارتفاع نسبة شيوع وانتشار استخدام الإنترنت إلي حد الإدمان لدى الذكور عنها لدى الإناث ، ويرجع ذلك إلي أن الطلاب الذكور أكثر قدرة على امتلاك لأجهزة الكمبيوتر، وأكثر استخداما لها مقارنة بالطالبات الإناث ،كما أنهم أقل معاناة من قلق الكمبيوتر مقارنة بالإناث (الشناوي زيدان ،عزت عبد الحميد ١٩٩٦).
استخدام برامج الكمبيوتر والتعامل مع أنظمة يعنى أن الذكور أكثر ثقة في قدرتهم على التشغيل المختلفة، هذا بالإضافة إلي أنهم يتميزون بدرجة أكبر من الاستقلالية والحرية فى استخدام تلك الأنظمة مقارنة بالإناث، الأمر الذي ينعكس أثره في زيادة فرص الذكور في استخدام الإنترنت سواء داخل المنزل أو داخل الجامعة أو خارجها، كما أن الذكور أيضا أكثر فعالية ذاتية في استخدام الكمبيوتر عامة والإنترنت خاصة (Larose ٢٠٠٢, &et al) .

كذلك تتسم شبكة الإنترنت بالسرعة الفائقة وسهولة الاتصال بها مع ما تتيحة للمستخدم من شعوره بعدم الكبت وحرية التعبير وإشباع الرغبات التي يصعب تحقيقها في الواقع.

أكدت نتائج بعض الدراسات ومنها هبة ربيع(٢٠٠٣) على أن وجود الدافعية نحو استخدام شبكة الإنترنت، وقضاء عدة ساعات طويلة في الجلوس على شبكة الإنترنت يؤدى إلي إدمان الطلاب الذكور بصورة أكبر من الإناث،وذلك قد يكون راجعا إلي وجود دافع قوى للاستكشاف والمغامرة لديهم، فضلا عن ذلك فإن التقنية الحديثة ذات طبيعة جذابة وساحرة ومشوقة للطلاب الذكور،وطبيعة المواقع المستخدمة فيختلف مدى تأثيرها على الطلاب المستخدمين لتلك المواقع وفقا لقوة الدافع نحوها الأمر التي توصلت إلي انهWhong , et al (٢٠٠٣)الذي يؤدي في النهاية إلي إدمانها،وتتفق تلك النتيجة مع توجد علاقة إرتباطية بين إدمان الانترنت وجنس المستخدم (ذكر / أنثي) حيث أثبتت النتائج ان نسبة إدمان الطلاب الذكور كانت اكبر من نسبة إدمان الطالبات، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد جاد وعبد الرؤف السواح (٢٠٠٣) التي أشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق بين إدمان الانترنت وجنس المستخدم (ذكور / إناث)،وقد أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة هبة ربيع (٢٠٠٣) إلي وجود نسبة إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة بلغت٢١٪ وهذه النسبة لا يمكن الإستهانه بها، فهي إنذار بالخطر حيث سببت قدرا من الاعتماد النفسي لهؤلاء المستخدمين .

نتائج الفرض الرابع ومناقشته.

الذي ينص على أنه : يمكن التنبؤ بمستوى إدمان طلاب الجامعة للإنترنت في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعية ببعديها، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم وهوما يعرضه جدول(٤)

جدول (٤)

يبين إمكانية التنبؤ بمستوى إدمان طلاب الجامعة الذكور للانترنت في ضوء متغيري

الاكتئاب والمساندة الاجتماعية ببعديها، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم

المتغير التابع	المتغير المستقل المؤثر	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
إدمان الإنترنت V١	– المساندة الاجتماعية (V٤)من قبل الأصدقاء	٠,٥٧	٠,٣٣	٠,٤٦	٦,٤٠**
	– الإكتئاب	٠,٦٢	٠,٣٩	٠,٢٧	٣,٨٤**
	قيمة الثبات العام = ٧٧,٩٤				

** دال مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٤) أنه :

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين بعد المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء والتنبؤ بأرتفاع مستوى إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الذكور من الانترنت .

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين ارتفاع مستوى الإكتئاب والتنبؤ بارتفاع مستوى إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الذكور من الانترنت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما انخفض مستوى المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء لدى طلاب الجامعة من الذكور أدى ذلك إلي ارتفاع مستوى إدمانهم للإنترنت ، وذلك يرجع أساسا إلي أن الطلاب الذكور

في المرحلة الجامعية يريدون الانطلاق بحثا عن حرية التعبير عن مشاعرهم الدفينة وأحاسيسهم المكبوتة التي لا يستطيعون التعبير عنها إلا بمثل استخدامهم المفرط لشبكة الإنترنت وذلك حتى يتسنى لهم الهروب من المشكلات المتنوعة التي تواجههم، هذا بالإضافة إلي رغبتهم في تحقيق رغباتهم وإشباعها التي يصعب عليهم إشباعها في الواقع.

كما أن استخدام الطلاب للإنترنت بصورة معقولة تجعلهم أكثر ميلا لمسايرة أصدقائهم الذين يكونون مصدرا للتنفيس عن المشاعر المكبوتة، وإتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة والهوايات المختلفة وذلك لكي يستطيعوا بهم في نهاية المطاف إلي المشكلات التي تواجههم في شتى مجالات الحياة، ولكن على طرف النقيض من الطلاب الذين يدمنون شبكة الإنترنت فإنهم يكونون أكثر ميلا، وتعلقا بالإنترنت عن مسايرة الأصدقاء، وذلك يكون راجعا إلي أن طبيعة مواقع الإنترنت ذات جاذبية فائقة حيث يمكن اعتبار ذلك سبباً وراء إدمان المستخدم للإنترنت لأن تلك المواقع تترك حرية التعبير عن ، خاصة المحظور إشباعها في الواقع، كما المشاعر الدفينة والمكبوتة، وإشباع الرغبات تتخطى شبكة الإنترنت قيود المواجهة وذلك بهدف الهروب من المشكلات الحياتية التي تواجه مستخدمها، بالإضافة إلي اللذة والسرور بمختلف أشكالها الأمر الذي يترتب عليه التخفيف من الضغوط التي يشعر بها مستخدم شبكة الإنترنت .

ومن ثم فإن انخفاض إدراك الطلاب المدمنين لإستخدام الإنترنت لمسايرة أصدقائهم وعدم مساندتهم لهم، فضلا عن ظهور الأعراض الإكتئابية بالحزن، والتشاؤم والإثم أو تأنيب الضمير ، وعدم حب الذات لدى المستخدمين لشبكة الإنترنت يمكن من خلالهم التنبؤ بإدمان الإنترنت الذي أصبح إنذار بالخطر على شبابنا في الوقت الراهن ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بإدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الذكور من خلال ضعف أو فقدانهم على مسايرة أصدقائهم وظهور الأعراض الإكتئابية على النحو التالي:

٤٦xV٤+,٢٧xV٢-٧٧,٩٤زV١=-

جدول (٥)

إمكانية التنبؤ بمستوى إدمان طالبات الجامعة للإنترنت في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعيةببعديها ، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديه

المتغير التابع	المتغير المستقل المؤثر	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
إدمان الإنترنت V_1	V_2 - الإكتئاب	٠,٥٧	٠,٣٢	٠,٤٣	٦,٣٩**
	- الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية V_5	٠,٦٥	٠,٤٢	٠,٣٥	٥,١٦**
	قيمة الثبات العام = ٦١,١٨				

** دال مستوى(٠,٠١)

ويتضح من جدول (٥) أنه :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)بين ارتفاع مستوى الإكتئاب والتنبؤ بارتفاع مستوى إدمان طالبات الجامعة للانترنت.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين إنخفاض الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والتنبؤ بارتفاع مستوى إدمان طالبات الجامعة للانترنت.

مستوى الإكتئاب لدى طالبات الجامعة أدى ذلك ويمكن تفسيرهذه النتيجة بأنه كلما ارتفع إلي ارتفاع مستوى إدمانهن للانترنت، وقد يرجع ذلك إلي أن اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو استخدام الانترنت ايجابي، وخاصة

طالبات الكليات العملية، اللاتي يتجهن أكثر من زميلاتهن من طالبات الكليات الإنسانية نحو استخدام الشبكة.

أما من جهة طبيعة الاستخدام فقد تبين أن الغالبية العظمى من الطالبات تستخدم الإنترنت بشكل غير منتظم ، بمعنى أنه ليس هناك وقت محدد لإستخدام شبكة الإنترنت، مما يشير إلي أن هذا السلوك غير مخطط له ، وربما يخضع لظروف الطالبة النفسية والاجتماعية والدراسية ، وغالبا ما يكون لشغل وقت الفراغ أو لإنجاز الواجبات الدراسية، ويعكس ذلك أن سلوك استخدام الإنترنت أصبح عادة نتيجة لانتشار ثقافة الكمبيوتر بين طالبات الكليات العلمية بصفة خاصة الأمر الذي يؤدى إلي نشأة بعض الآثار النفسية السلبية الناجمة عن استخدام الإنترنت إلي حد الإدمان، وتتمثل في الشعور بمزيد من العزلة والإكتئاب وفقدان المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء والأسرة وهذا يتسق مع ما كشفت عنه(Kraut & et al)١٩٩٨ دراسة كراوت وآخرين ومن ثم فإنه ينبغي الاهتمام بالطالبات واستخدامهن الإيجابي لشبكة الإنترنت، والعمل على توجيه الطالبات نحو الاستخدام الأمثل ، ولفترات طويلة نسبيا إستخداما فعالا لهذه التقنية مما يحقق لهم المزيد من التوافق الدراسي .

ولكن من جانب آخر فإن استخدام الطالبات للإنترنت بصورة مفرطة وزائدة عن الحد يجعلهن أكثرتهديداً ، والمساعدة للتعامل مع هذا التهديد، حيث أن هذه المساعدة مدركة فهي غير متاحة من خلال انخفاض العلاقات الاجتماعية سواء من قبل الأسرة أو الصديقات، فيعتبر ذلك عنصراً مهماً وأحد العوامل في المساعدة علي تغلبهم علي الآثار النفسية السلبية كالإكتئاب والعزلة الاجتماعية والانسحاب والانطواء.

ومما تقدم يتبين إمكانية التنبؤ بإدمان طالبات الجامعة لإستخدام شبكة الإنترنت من خلال ظهور الأعراض الإكتئابية كالشعور بالذنب والتشاؤم، هذا فضلا عن فقدان مصادر المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة أو الأصدقاء،

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بإدمان الإنترنت لدى طالبات الجامعة الإناث من خلال الأعراض الإكتئابية والدرجة الكلية للمساندة كما يلي : V١= ٠,٤٣xV٢+٦١,١٨٠-٣٥xV٥

جدول (٦)

إمكانية التنبؤ بمستوى إدمان الإنترنت لدى العينة الكلية من طلاب الجامعة (ذكورا وإناثا معا)

في ضوء متغيري الإكتئاب والمساندة الاجتماعية ببعديها ، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لديهم

المتغير التابع	المتغير المستقل المؤثر	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
إدمان الانترنت V_1	V_2- الإكتئاب	٠,٥٤	٠,٣٠	٠,٤٠	٧,٩٩**
	V_5- الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٠,٦٣	٠,٤٠	٠,٣٦	٧,٢٠**
	قيمة الثابت العام = ٦٥,٤٨				

** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٦) أنه :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين ارتفاع مستوى الإكتئاب والتنبؤ بارتفاع مستوى إدمان الإنترنت لدى العينة الكلية من طلاب الجامعة ذكورا وإناثا .

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية مستوى (٠,٠١) بين انخفاض الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والتنبؤ بارتفاع مستوى إدمان الإنترنت لدى العينة الكلية من طلاب الجامعة ذكورا وإناثا .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع مستوى الإكتئاب لدى طلاب الجامعة من الجنسين ذكورا و إناثا أدى إلي ارتفاع مستوى إدمانهم

للإنترنت، ويرجع ذلك إلي أن إدمان طلاب الجامعة الذكور والإناث على حد سواء لاستخدام شبكة الإنترنت قد يكون ناجماً عن غياب المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة أو الأصدقاء التي تؤدى بدورها إلي المزيد من الإحساس والشعور بالأعراض الإكتئابية ومنها الشعور بالحزن والعقاب وعدم حب الذات ومشاعر الإثم لتأنيب الضمير وفقدان الاستمتاع ، واضطراب نمط الأكل وفقدان الشهية مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلاب والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، هذا إضافة إلي الإحساس بالعجز نتيجة الفشل الإجتماعى .

وأكدت كثير من الدراسات وجود علاقة إرتباطية سلبية بين إعطاء الأهمية للأنشطة المهنية والاجتماعية والواقعية والأكاديمية التي تعمل على خفض استخدام الإنترنت، كما أوضحت النتائج أن جاذبية شبكة الإنترنت للمستخدمين من العينة الكلية من الطلاب والطالبات يؤدى بهم إلي الاستمرار في الاستخدام إلي حد الإدمان وذلك قد يكون راجعا إلي الآلفة الشديدة بين المشتركين في شبكة الإنترنت .

حيث يستطيع المستخدم للشبكة ممارسة حرية ذكورا وإناثا، وعدم كبت المشاعر والأحاسيس التعبير، وانعدام القيود والضوابط ، هذا بالإضافة إلي القدرة على التغلب على المشكلات التي تواجه المشتركين في شبكة الإنترنت، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بإدمان الإنترنت لدى العينة الكلية من الطلاب والطالبات بالمرحلة الجامعية من خلال ظهور الأعراض الإكتئابية ، وانخفاض الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والأصدقاء على النحو التالي :

٣٦xV٥-٦٥,٤٨٠,xV٢+٠٤٠,V١= والآن يمكننا أن نتساءل: ولكن ماذا يمكن عمله إزاء هذا النوع العصري من الإدمان؟

فقد وضعت الدراسات النفسية الحديثة خطوات لعلاج إدمان الإنترنت، يمكننا عرضها في الخطوات الآتية:

١- **عمل العكس** : ويقصد بذلك انه على مستخدم الإنترنت بصورة مفرطة وزائدة عن الحد أن يكسر روتين تعامله مع الإنترنت ، بمعنى إذا كان قد اعتاد استخدام الإنترنت بمجرد استيقاظه من النوم مباشرة ،فإن عليه ان يعكس هذا الروتين بالجلوس على الإنترنت في وقت المساء مثلا .. وهكذا .

٢- **إيجاد مواقع خارجية**: بمعنى أن يقوم المستخدم للإنترنت بضبط منبه للوقت بهدف تحديد وقت محدد للجلوس أمام الإنترنت وعندما يدق جرس المنبه فعليه إغلاق جهاز الكمبيوتر فورا .

٣- **تحديد وقت الاستخدام** : يطلب من مدمن الإنترنت بوضع جدولا أسبوعيا لاستخدام الإنترنت، والعمل على تقليل مساحة الوقت الذي تعود علية من قبل بقدر الإمكان.

٤- **الانضمام إلي مجموعات التأييد**: ويعنى ذلك قضاء أوقات كثيرة مع الأسرة والأصدقاء، والقيام بالزيارات الاجتماعية في المناسبات المتنوعة حتى يمكن لمستخدم الإنترنت لدرجة الإدمان أن يتذوق طعم الحياة الحقيقية .

٥- **الاقناع التام** : بمعنى أن يجرب مدمن الإنترنت أن يكون أكثر قوة مع نفسه فعلى سبيل المثال إذا كنت مدمناً لجزء من الإنترنت كالمحادثات chatting فقم باستخدام باقي من أجزاء الإنترنت الأخرى فهذه إحدى طرق العلاج .

٦- **تسجيل السلبيات** : وفيها يقوم مدمن الإنترنت بإعداد عدد من البطاقات يكتب عليها خمس أو ست سلبيات لإستخدام الإنترنت

بكثرة ، ثم يضعها بجوار جهاز الكمبيوتر وأنت جالس أمامه حتى يذكرك إذا ما اندمجت مع الإنترنت .

٧- **إشراك الآخرين** : إذا لم يستطيع مدمن الإنترنت أن يتغلب على مشكلته بمفرده ، فدع أحد أفراد أسرتك أو أصدقائك كأن يذكرك بما واعدت به نفسك أو أن يصطحبك في رحلة خارجية مثلا لمجرد التغيير .

٨- إعداد بطاقات من أجل التذكير :

وفيه يقوم مستخدم الإنترنت بإعداد بطاقات ويقوم بوضعها بجانب جهاز الكمبيوتر حتى تذكرة بأهمية الوقت وبجوانب حياته الأخرى .

وتحتوى البطاقة على البنود الآتية :

- تحديد الوقت. - ترتيب الأولويات.
- اكتشاف عالمك - مشاركة أسرتك
- استمتاعك بإنجازاتك على الإنترنت

وفي النهاية فإن البحث في هذا المجال حديث الاهتمام ويفتح آفاقا جديدة، ويحتاج إلي دراسات كثيرة أوسع وأعمق بحيث تنطلق منها تصورات أو نماذج نظرية ، لتختبر واقعيا قبل أن توجه نحو التطبيقات العلمية ، لذلك فمن المهم إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتلك التقنية الحديثة، لما لها من تطورات هائلة وتتضمن سلوكيات وأفكاراً جديدة .

التوصيات:

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها ، فقد خلص الباحثون إلي إلقاء الضوء على بعض أثار تلك التقنية الحديثة ألا وهى شبكة الإنترنت التي أثرت على العالم وأمدته بفوائد ومنافع عديدة نتيجة لاستخدام هذه الشبكة وعلى ذلك فلا يجب تجاهل هذه التقنية والعزوف عنها ، وإنما المطلوب مراعاة ما يأتي :

- ضرورة الترشيد والاستخدام المعتدل لشبكة الإنترنت، بهدف تحقيق أغراض محددة وواضحة .

- ضرورة وجود دور للرقابة الأسرية وتوجيه الأبناء نحو الاستخدام الأمثل لشبكة الإنترنت.

- يجب وضع قواعد وضوابط ووسائل تكنولوجية حديث لمراقبة المواقع الممنوعة والهدامة بحيث لا تمكن المستخدمين للشبكة من الدخول إليها.

- ينبغي تكثيف حملات التوعية وغرس السلوك الديني والتنشئة الاجتماعية في نفوس الشباب بحيث تمنعهم من الاستخدامات الضارة لشبكة الإنترنت.

- التأكيد على أهمية دور الأسرة والمجتمع والجامعات في تنمية الوازع الديني والسلوك الأخلاقي في نفوس الشباب من خلال الحوار والمناقشة الهادفة التي تعمل على شغل أوقات الفراغ بصورة مثمرة بهدف تفريغ الشحنات الانفعالية والتوتر الموجود في نفوس هؤلاء لشباب بدلا من تركهم فريسة لنشوء الأعراض الإكتئابية المتنوعة.

- ضرورة توجيه وإرشاد الشباب وخاصة مدمني الإنترنت بتعلم كيفية استبدال تصفح الإنترنت بالتمرينات الرياضية وغيرها من الهوايات والأنشطة المتنوعة للاعتدال في استخدام الانترنت .

- تعويد الشباب المدمن لاستخدام شبكة الإنترنت بقضاء الوقت المخصص لتصفح الإنترنت مع الأسرة. والأصدقاء ومساعدة الأسرة والأصدقاء له لتحقيق ذلك

- ضرورة تدريب المستخدمين للإنترنت وخاصة الذكور وتوجيههم لتوضيح الإيجابيات والسلبيات الناجمة عن التعامل معها ،
- ضرورة العمل على مقومات الرقابة الذاتية لمستخدمين الإنترنت ، وتوجيه الشباب نحو الاستخدام الأمثل للإنترنت

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح البحوث الآتية:

- اثر إدمان الانترنت علي اضطراب الانتباه والتحصيل لدي طلاب الجامعة.
- اثر إدمان الانترنت علي القيم والاتجاهات لدي طلاب الجامعة.
- قياس إدمان الانترنت وأثرة علي العلاقات الأسرية.

قائمة المراجع

١- إبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٢): اتجاهات طلبة الجامعة نحو الانترنت واستخدامه في علاقتهما بالتحصيل الدراسي " دراسة مقارنة بين الجنسين)، مجلد ٣٠، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ص ص ٢٨٥-٣١٦.

٢- أحمد محمد صالح (٢٠٠١): هوس الإنترنت وتداعياتها الاجتماعية والسياسية،ع ٦١٥ ،كتاب الهلال، المؤسسة العربية الحديثة، القاهرة.

٣- الشناوي عبد المنعم الشناوي؛ عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٦) : قلق الكمبيوتر وفعالية الذات في الكمبيوتر والتحصيل فيه لدى طلاب وطالبات الجامعة ، ع ٢٧ ، ج١ ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ص ص٩-٥٥.

٤-حسام الدين محمود غريب (٢٠٠١): إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض أبعاد الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، جامعة عين شمس .

٥- عبد الفتاح مراد(١٩٩٩) : كيف تستخدم شبكة الإنترنت في البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

٦- غريب عبد الفتاح (٢٠٠٠): مقياس بيك الثاني للاكتئاب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

٧- فهد بن عبد الله الربيعة (١٩٩٧) : الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة: دراسة ميدانية ،مجلة علم النفس. ع ٤٣٤ .

الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص٣٠-٤٩.
٨- كريمة عبد المنعم مهدي (٢٠٠٤) : الآثار النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإنترنت لدى طلاب الجامعة (دراسة مقارنة)، ملخصات أبحاث المؤتمرالدولي بمركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي ، جامعة الأزهر، ص ص ٢١-٢٣ .
٩-محمد عبد المطلب جاد ؛عبد الرءوف السواح (٢٠٠٣) : إدمان الإنترنت ، حقيقته ، وفروق تأثيره في الإكتئاب لدى عينة من مختلف المستويات التعليمية ، المؤتمر العلمي الثانوي ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
١٠- محمد محروس الشناوي ؛ محمد السيد عبد الرحمن: (١٩٩٤): المساندة الاجتماعية والصحية النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
١١- منصور أحمد عبد المنعم ؛ صلاح عبد السميع عبد الرازق(٢٠٠٤): الكمبيوتر والوسائط المتعددة في المدارس ، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .
١٢- نبيل السمالوطي (٢٠٠٤): التنمية ومجتمع المعلومات في العالم العربي، دراسات إسلامية ، ع ١١٢ ،المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، وزارة الأوقاف ، القاهرة.
١٣- هبة بهي الدين ربيع (٢٠٠٣) : إدمان شبكة المعلومات والاتصالات الدولية (الإنترنت) في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات نفسية، مج١٣ ،ع٤ ، رابطة

الأخـصائيين النفـسيين المـصرية(رائـم) ،

القاهرة، ص ص٥٥٥-٥٨٠.

١٤- هيـام محفـوظ عبـد المتعـال (٢٠٠١): المـساندة النفـسية والاجتماعيـة والطمأنينة الانفعاليـة لـدى المـسنين ، رسـالة

ماجستير ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٥-Americon Psychiatric Association(١٩٩٤):Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ,Fourth Ed., Washington ,D,C:A PA.

١٦-Anderson,K.J.(٢٠٠٠):Internet use among College Students: An Exploratory Study, PH .D. Rensselaer Polytechnic Inst.,Tory, N.Y, available :http: // WWW. Ander. K٤@Rpi.edu

١٧-Bandura,A.(١٩٩١):Social Cognitive Theory of self-regulation, Organizational Behavior and Human, Decision Processes, vol.٥٠,PP.٢٤٨-٢٨٧.

١٨-Bee,Helen,(١٩٩٨):the Journey of Adulthood Macmillan, Publishing Company. New YorK.

١٩-Caplan,G.(١٩٨١).Mastery Of Stress .Psychological Aspects'American Journal of Psychiatry. Vol(١٣٨),PP.٣٠-٥٥.

٢٠-Chou, C.J.& Tyan , N.C.(١٩٩٨):An Exploratory study of Internet Addiction Usage Association For Educational Communication and Technology Annual Meeting (st,lais,Mo,February٨-٢٢), P.١٩.

٢١-Coles,E.M.(١٩٨٢).Clinical Psychopathology: An Introduction, London: Routlodye & Kegan Paul.

٢٢- David,l.(١٩٩٩):The nature of internet addiction: Psychologic al factors in compulsive internet use.Paper Presentation in the meetings of American psychological Association , Boston, Massachusetts, August ,P ٢٠.

٢٣-Dittmann,K.L.(٢٠٠٢):A Study of the relationship between Loneliness and internet use among university students, Doctor of Philosophy ,School of Education ,Andrews university.

٢٤-Eastin,M.S & Larose ,M.(٢٠٠٠) :Internet Self-Efficacy and The Psychology of the Digital Divide, Journal of Computer-Mediated Communication, Vol.٦(١),PP.٥-١٩,available http://www.ascusc .

٢٥-Kraut,R;Patterson,M;Lundmark,V;Kiesler,S;Mukophadhyay, T.& Scherlis,W.(١٩٩٨):Internet Paradox:Asocial Technology that reduces Social involvement and Psychological well- being?, American Psychologist, vol.٥٣,PP١٠١٧-١٠٣١

٢٦-Goldberg,I.(١٩٩٦):Internet Addiction Disorder(OnLine),Available http// WWW.Physics.Wise Edu/ ~Shalizi /internet- addictioncriteria. a.html.

٢٧-Larose,R.;Eastin,M.S.&Gregg,J.(٢٠٠١): Reformulating the internet paradox: social cognitive explanations of Internet use and depression, Journal of On line Behavior ,Vol. ١(٢),PP.٥٦-٧٤. http:// www.behavior.net/JOB/V١n٢/ paradox .htmi.

٢٨-Lazarus,R.S.(١٩٩٦); Psychological Stress and the Coping Process New.York: McGrew- HiLL .

٢٩-Lin,S.T.&Tsai, C.C.(١٩٩٩): Internet Addiction among high Schoolers in Taiwan, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston ,MA ,August ٢٠- ٢٤),P.٨.

٣٠-Olson,M.V.(١٩٩٩):The Internet Behavioraland Other impacts ,availble v :http : // www.apa.org/releases/internet.htmt.

٣١-Pauchon,O.&Choi,E.J.(٢٠٠٢):Internet Addiction Survey,TC٨٠٢ RESEARCH PROJECT,Sarah Cling wan– fang Ho,SPring, g,PP.٤٢-٥٥.

٣٢-Petrie,H.&Gunn,D.(١٩٩٨):Internet addiction:The Effects of SEX ,Age ,Depression and Introversion, Paper Presented at the British Psychological Society Conference , London ,١٥ December,PP.٣٨-٤١.

٣٣-Procidano, M ,E.& Heller K. (١٩٨٣); Measure of Perceived Social Support Groom Friends and From Family : three Validation Studies American , Journal Of. Cummunity Psychology ,VOL. ١١(I)PP.

٣٤- Rainie,L& Kobut,A.(٢٠٠٠) :Tracking Online Life: How women use the internet to cultivate relationships with family and friends, The Pew Internet & American life project, Washington,may١٠.

٣٥-Sanders,C.E.;Field,T.M.;Diego,M.,&Kaplan,M.(٢٠٠٠):The relationship of Internet use to depression and social Isolation amongAdolescents,Adolessenc,Vol.٣٥(١٣٨),PP.٢٣٧-٤٢.

٣٦Shapira,N.A.;Goldsmith,T.D.;Keck,E.P.;Khosla,U.M.&Elroy,S.l .(٢٠٠٠): Psychiatric features of individuals With problematic internet use ,Journal of Affect Disorder,vol.٥٧(١٣),PP.٢٦٧-٣٢٠.

٣٧- Shaw , L . & Gant, M.(٢٠٠٢): In defense of the internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness ,Self-esteem and Perceived social support Cyber Psychology and Behavior.Vol.٥(٢)pp.١٥٧-١٧١

٣٨-Tsai,C.C& Lin,S.T.(١٩٩٩):An Analysis of Attitudes toward computer Networks and Internet Addiction ,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association ١٠٧th,Boston,MA, August٢٠-٢٤,P.g.

٣٩-Whang,L.S;Lee,S.&Chang,G.(٢٠٠٣):Internet over-user's Psychological profiles: Behavior samplings analysis on internet addiction, Cyber Psychology and Behavior,Vol.٦(٢) l,PP.١٤٣-١٥٠ .

٤٠-Young,K.S.(١٩٩٦): Internet Addiction Survey.[Online] ,Available at http:// www. Pitt.edu/, Ksy/ survey. Htm.

٤١-Young,K.S.&Rogers,R.C.(١٩٩٨):he Relationship between Depression and Internet addiction, Cyber Psychology and Behavior, Vol. l.١,PP.٢٥-٣٦.

٤٢-Young, K.S.(١٩٩٦): Internet Addiction: The Emergence of a new clinical disorder Paper presented at the ١٠٥th Annual Conventions of the American Psychological Association.

ملخص البحث

إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة

د/ عادل صلاح محمد غنايم		د/ عبد الفتاح رجب علي مطر

د/ محمد محمد عبد الهادي

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين إدمان الانترنت وكل من الإكتئاب والمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، ودراسة التأثيرات المحتملة بين تلم المتغيرات، ومدي إمكانية التنبؤ بإدمان الانترنت لدي عينة الدراسة من خلال ظهور مشاعر المساندة الاجتماعية والأعراض الإكتئابية لديهم ،وذلك علي مقياس اضطراب إدمان الانترنت (IAD) إعداد : الباحثين وقائمة بيك للاكتئاب ترجمة غريب عبد الفتاح ، ومقياس المساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة إعداد الباحثين تكونت العينة من (٣٠٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي ذكور وإناثا، وقد بلغ متوسط العمر ١٩,٤٦عاماً .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدمان للانترنت والاكتئاب لدي طلاب الجامعة ذكورا وإناثا.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدمان الانترنت وبعدي المساندة الاجتماعية من قبل الأصدقاء والأسرة ، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة ذكورا وإناثا.
- وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة من الجنسين (ذكورا وإناثا) في إدمان الانترنت وذلك لصالح الإناث.
- إمكانية التنبأ بإدمان الانترنت من خلال انخفاض مشاعر المساندة الاجتماعية، وارتفاع الأعراض الإكتئابية لدي عينة الدراسة .

وقد فسر الباحثون النتائج، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقدم الباحثون خطوات لعلاج إدمان الانترنت، وخرجوا ببعض التوصيات.

الملخص باللغة الإنجليزية:

Internet addiction and its relationship with depression , Social Support for University Students

Dr: Adel S . M . Ghanaiem **Dr : Abed EL Fattah . R. Matar**

Dr: Mohammed M. Abed EL Hadey

Abstract:

The present Study explores the relationship between internet addiction and depression , Social Support With males and females University Student .

The results Shows: The Positive Correlation between internet addiction and depression for males, and females University Students.

The negative Correlation between internet addiction and Sociol Support for males and females University Students,

A significant difference has been found in internet addiction between and females.

The findings Were discussed in terms of theory and research's findings.

ملحق (١)

مقياس اضطراب إدمان الانترنت

الاسم: السن :

المدرسة/ الكلية : النوع (ذكر/أنثى) :

التاريخ: مدة خبرتك باستخدام الانترنت

نعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن وجهة نظرك في الانترنت،توجد أمام كل عبارة من هذه العبارات ثلاث استجابات(نعم- الي حد ما - لا) ضع علامة (√) تحت الاستجابة التي تناسبك أمام كل عبارة،لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة و لا تترك أي عبارة دون الإجابة عليها، علما بأن استجاباتك سرية ولا تستخدم إلا في البحث العلمى،و شكراً لصادق تعاونكم .

م	العبارات	نعم	الي حد ما	لا
١	هل تقضي وقتاً أطول مما كنت تنوي قضاؤه أمام الإنترنت؟			
٢	هل تهمل بعض الالتزامات الأسرية أو الدراسية بسبب قضاءك وقت أطول أمام الإنترنت؟			
٣	هل الوقت الذي تقضيه أمام الإنترنت أطول مما تقضيه مع أسرتك وأصدقائك؟			
٤	هل تشعر بالسرور أثناء تصفحك للانترنت وتكره أن يشغلك عنه شيء أخر؟			
٥	هل تشعر بالميل للعزلة و الابتعاد عن مخالطة الآخرين ممن حولك، وتجد الراحة في تصفحك للانترنت؟			
٦	هل يشكو الآخرين منك بسبب طول المدة التي تقضيها على الإنترنت؟			

٧	هل تتأثر دراستك أو عملك بسبب جلوسك لوقت طويل على الإنترنت؟			
٨	هل يشغلك فحص بريدك الإلكتروني أولاً و قبل أي عمل آخر مطلوب منك؟			
٩	هل تلجأ في وقت الضيق و الشدة لقضاء وقت اطول على الإنترنت؟			
١٠	هل تخفي عن الآخرين الموضوعات التي تتصفحها على الإنترنت؟			
١١	هل حاولت تقليل مقدار الوقت الذي تقضيه على الإنترنت و فشلت في ذلك؟			
١٢	هل تحاول إخفاء مقدار الوقت الذي تقضيه على الإنترنت عن الآخرين؟			
١٣	هل تفضل الجلوس على الإنترنت عن قضاء الوقت مع أسرتك و أقاربك؟			
١٤	هل ترى أن الحياة ستصبح مملة لو انك توقفت عن تصفح الإنترنت؟			
١٥	هل تثور إذا أزعجك أو شغلك أحد و أنت متصفح للإنترنت؟			
١٦	هل تشعر بالضيق في حالة وجود مانع قهري يمنعك عن الانترنت؟			
١٧	هل تشعر بشوق للوقت الذي يحين فيه دخولك لشبكة الإنترنت؟			
١٨	هل تقضي خمس ساعات أو أكثر يوميا متصلاً بالإنترنت؟			

١٩	هـل يختفـي شـعورك بالـضيق و التـوتر عنـد دخولك الإنترنت؟			
٢٠	هل تأكل بشكل غير منـتظم بـسبب اسـتخدام الانترنت،أو كـثيراً مـا تأكـل و أنـت تتـصفح الإنترنت حتى لا تتركه؟			
٢١	هل تسعد بالدخول في مناقـشات مـع الآخـرين عـن الإنترنت عن الموضوعات الأخرى؟			
٢٢	هل تشعرانك شغوف و مغرم بالإنترنت؟			
٢٣	هل تشعر بـآلام أسـفل الظهـر أوفي مفاصـل أصـابع اليدين لكثرة تصفحك الانترنت؟			
٢٤	هل تشعر بإجهـاد للنظر بعد تصفحك الانترنت؟			
٢٥	هل أنت مستعد للاستدانة إذا لم تستطع توفير المال اللازم لدخول الإنترنت؟			

ملحق (٢)

مقياس المساندة الاجتماعية

الاسم: السن:

المدرسة/ الكلية: النوع (ذكر/أنثى):

التاريخ:

نعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن وجهة نظرك في مدى تلقيك للعون والمساعدة من المحيطين بك،توجد أمام كل عبارة من هذه العبارات ثلاث استجابات(نعم- أحيانا – لا) ضع علامة (√) تحت الاستجابة التي تناسبك أمام كل عبارة،لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة و لا تترك أي عبارة دون الإجابة عليها، علما بأن استجاباتك سرية،و شكراً لصادق تعاونكم .

م	العبارات	نعم	أحيانا	لا
١-	هل تشعر بالحرمان من العلاقات الأسرية الحميمة ؟			
٢-	هل تجد من يطمئنك من اخوتك إذا كنت قلقاً ومضطرباً ؟			
٣-	هل يهتم أفراد أسرتك بحالتك الصحية ؟			
٤-	هل تتمتع بالحصول علي الود والحب من والديك ؟			
٥-	هل تجد من يقف بجوارك من أصدقائك وقت الضيق والأزمات ؟			
٦-	هل توجد خلافات مستمرة بينك وبين أفراد أسرتك ؟			
٧-	هل تجد من يمزح معك في الأسرة ويبعث السرور الي نفسك ؟			
٨-	هل تعتقد أن أصدقاء هم مصدر سعادتك ؟			
٩-	هل ينصت اليك أصدقائك جيداً إذا أردت التحدث			

	عن مشاعرك ؟			
١٠-	هل يحرص أصدقائك على مشاركتك في الأنشطة المختلفة ؟			
١١-	هل يحرص أصدقائك على تهنئتك في المناسبات السعيدة ؟			
١٢-	هل توجد خلافات دائمة بينك وبين أصدقائك ؟			
١٣-	هل يشاركك أفراد أسرتك في مناسباتك الخاصة ؟			
١٤-	هل يوجد في أسرتك من تلجأ اليه وقت الضيق والأزمات ؟			
١٥-	هل يوجد في أسرتك من يهتم بمعرفة أحوالك المادية والدراسية؟			
١٦-	هل تجد في أسرتك من يقدم اليك النصح والإرشاد عندما تريده ؟			
١٧-	هل يعاونك أصدقائك في عمل أي شيء تريده ؟			
١٨-	هل تجد من يساعدك من أصدقائك علي حل مشكلاتك الدراسية ؟			
١٩-	هل تجد من أصدقائك المساعدة المادية إذا احتجت اليها ؟			
٢٠-	هل تشجعك الأسرة علي الدراسة والتفوق في العمل الذي تؤديه؟			
٢١-	هل يهتم أصدقائك بهوايتك وميولك ؟			
٢٢-	هل تشعر بالدفء والحب عندما تتواجد بين أصدقائك ؟			
٢٣-	هل تشعر بالرضا عن المساعدة التي تقدمها لك أسرتك ؟			

جامعة الأزهر
كلية التربية – تفهنا الأشراف
دقهلية

القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة فى إطار المناخ التربوى الجامعى لدى عينة من طلب وطالبات جامعة الأزهر – تفهنا الأشراف

إعـــــداد

دكتور
مختار عبد الجواد السيد
مدرس بقسم الإدارة والتخطيط
كلية التربية تفهنا الاشراف

دكتور
عادل صلاح محمد غنيم
مدرس بقسم الصحة النفسية
والدراسات المقارنة
كلية التربية تفهنا الاشراف

٢٠٠٤ م

المبحث الأول : الاطار العام للبحث

* مدخل إلى الدراسة وأهميتها :

تنعم المجتمعات البشرية ألان بالتقدم والرقى ، وقد تحقق ذلك بفعل رؤى اكادمية صاغتها الجامعات في إطار تسقها العلمي الصارم الذي تتميز به لذلك سوف تظل الجامعات بأساتذتها من الصفوة ، وبطلابها – النخبة ، هم الذين يمثلون طوق النجاة لمن يكاد ان تنزلق قدماه عن طريق القويم الذى تخطه الحياة بمفهومها السامي الراقي فإذا كان العلم هو قلب الإنسانية فالجامعة تشكل نبض هذا القلب ، ويبقى هذا النبض قائما ما دامت المثل الاكادمية تنظم حياة الحرم الجامعي أن المرجعية في استقرار وضع الجامعة ، يعود إلى استنادها إلى القيم التي تعد ضابطة للسلوك الانسانى ، ويحقق المجتمع المتوازن وهو ذلك المجتمع الذي ينتشر فيه الوعي بالقيم ومن ثم الالتزام بها . (١ : ٥)

١–لابد من إدراك حقيقة هامة وهى أن المناخ المدرسي العام الذي يحيط بالطالب الجامعي قد شابه كثير من التغيير ومن الشواهد التي يمكن أن نضعها لمزيد من التأمل والتحليل ، أن قضايا التغيير هي التي أوجدت هذا المناخ الذي فرض نفسه على مختلف أوجه حياتنا ، وابرز ما يصادفنا هو المناخ الدراسي الجامعي ٠

إن مرد ذلك يعود إلى انه قد طرأت على المجتمعات البشرية المعاصرة تغيرات كثيرة ومستجدات عديدة في كل المجالات كان لها تأثيرها المباشر وغير المباشر على سلوك الأفراد والجماعات تسلبا أو إيجابا والكثير من هذه المتغيرات قد أحدث الكثير من الاهتزاز في القيم.(٢ : ٦)

فقد أصبح الشباب – ألان – في ظل الأنظمة المعاصرة جيلا مغتربا يفتقد مشاعر الانتماء التي تربطه بالبيئة الاجتماعية كما أنهم قد يشعرون بحماسهم الزائد ضرورة نقد كل ما يحيط بهم حيث أن التغيرات البنائية التي طرأت على

مجتمعهم لم يصاحبها أية عمليات تخطيطية أو توفيقية لاحتياجاتهم الآنية أو المستقبلية .(٣ : ١٣)

٢- أن هذا التغيير الذي أرغمنا على مواجهة مناخ اجتماعي وتربوى وقيمى ، وهو فى الحقيقة غريب عنا ، إذا صنعته حضارة هذا العصر وتلك الحضارة ليست من صنعنا نحن بل هي من صنع وفعل وإخراج الغرب الصادرة عن تكتله الغربي ، وبما يقف(*)

خلف تلك الحضارة من فلسفات ، وبما طرحته وتفرضه من نظرة (متعالية للشعوب الأخرى ومنها نحن بالطبع) وكما يؤكد ذلك " زكى نجيب محمود " من أن حضارة العصر ليست من صنعنا ولا شاركنا فى ذلك الصنع بكثير او قليل بل هى حضارة فتحنا بأبنا فاذا هى واقفة أمامنا عملاقا متكاملا فى البناء . (٤-٦)

ويشعر الشباب الجامعي بما تتيحه وسائل الاتصال المختلفة - والتى شهدت طفرات ملحوظة فى تقنياتها- ان هناك عوالم غير عالمهم يقترن فيها التقدم الحضارى والتكنولوجى الهائل بالأهمية المتعاظمة للفرد ، واحترام حقوقه الانسانية ، وتوفير احتياجه الضرورية ، عند التزامه بانجاز مهامه وادواره وواجباته حيال المجتمع الذى ينتمى إليه.(٥:١٣)

ولكننا نجد شبابنا الجامعى فى الوقت الراهن يتحول تدريجيا من خلال المقارنة بين مجتمعه وبين الشباب فى المجتمعات المتقدمة الأخرى إلي اعتقاده الخطير حول ضآلة درجة أهمية الفرد في المجتمع المصري ، الأمر الذي يزيد من خطورة مايشعر به من عدم قدرة مؤسسات الدولة المختلفة على مواجهة وتلبية ادنى حاجاته الضرورية فكانت النتيجة التى برزت لدى الشباب هى

(*) الرقم الأول يشير الي رقم المرجع في قائمة المراجع ويشير الرقم الثاني الي رقم الصفحة في المرجع

تهميش القيم الاجتماعية الناتجة عن انعكاس آليات السوق العالمي ، وتعاظم أهمية دور القيم المادية في تحديد مكانه الفرد فى المجتمع .(٦ : ١٣)

ومع تزايد وطأة الاحوال الاقتصادية وضغوطها اوجد ذلك مناخا متدنيا ساهم فى تغيير المفاهيم القيمية للمجتمع حيث تحولت قيم العلاقات الاجتماعية من قيم علاقات بين (الافراد) الى قيم علاقات بين " أشياء وماديات ". (٧: ١٥)

ومما لاشك فيه ان موضوع القيم من الموضوعات الهامه التى شغلت فكر الانسانية منذ فجر التاريخ حيث اتضحت قدرة الله عز وجل فى اية من اياته وهى خلق الانسان وتفضيله على سائر المخلوقات ليس من جهة شكل وهيئة الانسان وتركيبته البيولوجية فحسب بل امداده بالعقل والحس والادراك الذى من شأنه ان يعنيه على تقييم الامور ، واعطائها احكاما خاصة تتفق وتكوينه العقلى والمذاجى من حيث كونها مستحسنة او مستهجنة .(٨: ١١)

ومن المسلم به ان لكل فرد مجموعة من القيم التى يؤمن بها وهذا مايطلق عليه البناء القيمى للفرد فان كل مجتمع من المجتمعات يحتوى على نسق اجتماعى يعمل من خلال انظمة اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية واسرية وتكون فى نفس الوقت نظاما للقيم value system الذى يحدد هوية تلك المجتمعات وشخصيات افرادها التى تتمثل فى سلوكيات لذلك فان التعرف على الحياة الاجتماعية فى اى مجتمع من المجتمعات والتفاعلات الحياتية فى ذلك المجتمع يكون من خلال دراسة نظام القيم وتاثيراتها الديناميية على الفرد والمجتمع.(٩ : ٢٣)

لذلك ينصب هذا البحث فى واقع قيم الافراد والجماعات ودوافع الحياة ومعايير العلاقات السائدة بين افرادها حيث يتضح ان لكل عصر من العصور قيمة الخاصة به وافكاره التى تسيطر على افراده ومن ثم فان محموعة القيم هى ذاتها المراة التى تعكس اخلاقيات العصر الذى نعيش فيه ،

كما انه في ظل الأحـوال الاقتـصادية والاجتماعيـة والثقافيـة والـسياسية الراهنة التي يحيها افراد المجتمع المصرى نجد انه لايجادل احـد فـى وجـود قضايا للشباب الجامعى المصرى لاتنفصل عن قضايا المجتمع الذى يعيشون فيه وما يشهده من تغييرات وتحولات ادت فى مجملـها الى كـثير مـن المـشاكل ف التطبيق والتنفيذ وهذا امر واقعي .(١٠- ١٤٥)

ونظرا لان المجتمع المصرى يمر بمرحلة تغـير سـريعة ترجـع اسـبابها الى الثورة التكنولوجية الهائلة التى كان من نتيجها كثير مـن التناقيـضات وظهـور مجموعة من القيم الجديدة واختفاء قيم كانت سائدة قبل حدوث تلـك الثـورة الامر الذى ادى الى تذبذبب وعدم استقرار فى القيم الموروثة والمكتـسبة الى علـى حـد سـواء بالاضـافة الى جانـب الثـوورة التكنولوجيـة كـان هنـاك العديـد مـن الاحداث التي تؤثر على النسق القيم فـى المجتمعـات - بـصفة عامـة — ومـن بينها الحروب وما تتمخض عنها من نتائج تؤثر على قيم المجتمعات وافرادهـا (١١ : ٤٢٦)

ومن هذا المنطلق نجد ان الشباب الجامعى اصبح غير قـادر علـى الانتقـاء من بين القيم المتسارعة الموجـودة حاليـا وعـاجزهم عـن تطبيـق مـا قـد يؤمنـون ويتمسكون به من القـيم المرغوبة٠(٢٤ :١٢)

وربما يكون السبب راجعا الى ما هو اعمق مما نراه علـى الـسطح اذ يرجـع ذلك الى عدم قدرتنا على التفكير المستقل ومن ثم على اختبار اذ اننا قد غيرنـا اسطح حياتنا فى السياسة والاقتصاد والاجتماع وابقينا ما هو مـستقر فـى القـاع العقلى من مبادىء وقواعد كما هو بغير تغيير . (١٣ : ١٠)

إننا نأمل أن تكون سلوكيات الشباب الجامعي مطابقة وموافقـة إلى للقـيم السامية التي نرتضيها ان تسود المجتمع حيث تعتـبر القـيم إحـدى المؤشـرات الهامة لنوعية الحياة ومستوى الرقى والتحضر فـى اى مجتمـع لأنهـا انعكـاس لأسلوب الذى يفكر به الفرد فهي موجهه له فى إصدار احكامه وتحديد اتجاهه

كما أنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بسلوكه وتصرفاته سواء في الماضي أم الحاضر ام في المستقبل ٠(١٤ : ١٦)

لذلك يقدر بنا ان نتناول القيم من خلال مؤشرات السلوك على اعتبارها - اى القيم - محددات لسلوك الشباب الجامعي وأفعاله ويتضح ذلك فى قبول بعض السلوكيات ورفض بعضها الأخر ٠

ومما سبق يرى الباحثين ضرورة تناول القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى الشباب الجامعى الازهرى وعلاقته ببعض المتغيرات البيئة الدراسية المحيطة به لبيان اثر الدور الحاسم الذى تلعبه القيم فى المجال التربوى الذى يغلب عليه الطابع الدينى كما ان التعرف على واقع القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى الشباب الجامعي الازهرى الان بهدف تضييق الفجوة الواسعة بين الواقع الحالى (القيم السائدة) او ما هو كائن وبين (القيم المأمولة) اى ما ينبغى ان يكون بالاضافة الى ان تحديد واقع تلك القيم حاليا يمكن ان يميز طلاب الجامعة - بصفة خاصة - فى المجتمع الاسلامى حيث يشير محمد رشاد كفافي .(١٩٩٠ :١٥)

عند دراسة القيم الى قوله " ينبغى الكشف عن مستويين هما : المستوى السلوكى والمستوى اللفظى لادراك ما قد يكون بينهما من تناقض او اتساق لدى الشباب اذ يعبر ذلك عن صورة علمية ادق لتبين الواقع القيمى للمجتمع فهناك فرق بين فرد - او افراد - لايلتزمون سلوكيا بالقيمة او القيم الاسلامية لكنهم يعينون بتعبيرهم اللفظى نقيض ذلك ٠ (١٥ : ١٥)

ومن ثم لاحظ الباحثون وجود تغير واختلاف واقع القيم لدى بعض طلاب جامعة الازهر الامر الذى ترتب عليه ظهور صراع قيمى تنعكس اثاره على بناء شخصية لبعض هؤلاء الطلاب بل وظهور بعض المشكلات السلوكية والانفعالية التى قد تنعكس اثارها فى عزوفهم عن الدراسة وانغماس بعضهم فى تعاطى المخدرات مما دفع الباحثين الى دراسة واقع القيم حاليا لدى طلاب جامعة الازهر وعلاقته بالمناخ الدراسى لديهم وذلك لمحاولة سبر اغوارهم حتى يمكن

التوصل الى الاسس المنافسة لكيفية التعامل معهم والابتعاد بهم عن مظاهر الانحراف ومسبباته بالاضافة الى الكشف عن العوامل التى تمكن وراء تدنى المستوى القيمى لدى بعض الشباب الجامعى الازهرى وعدم التمسك بالقيم المرغوبة والمأمولة هذا من جهة ٠

ومن جهة أخرى من المفترض ان تؤدى جامعة الازهر دورا هاما فى قضية اساسية وهى الحفاظ على القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى طلابها عن طريق تأهيل هؤلاء الطلاب لتحمل المسئولية ووقايتهم من الانحراف واستغلال اوقات الفراغ لديهم بما يعود بالفائدة واستثمار طاقاتهم فيما يفيد انفسهم ووطنهم ٠

إذ لابد من السعى نحو اقرار ايجاد مناخ ادارى متطور لتمكين متخذى القرار بجامعة الازهر من امتلاك المهارات واجادة الاساليب التى تجعلهم قادرين على تحقيق انجازات اجتماعية وتربوية اعلى (١٦ : ٧)

هذا بالإضافة إلى تعويدهم إتباع عادات الاستذكار الجيدة ، وتنمية اتجاهاتهم نحو الدراسة الجامعية وذلك لتمكينهم من **الحد من مخاطر سلبيات التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في الحاضر**

والمستقبل والتقليل من الآثار السلبية على حياة طلابنا فى مرحلة التوازن النفسى والاجتماعى والاكاديمى على سواء لدى هؤلاء الطلاب ويرتبط بتحقيق القيم (وهو الشق المعنى بالإدارة) كل مايساهم فى اعتدال المناخ التعليمى، أو مناخ البيئة الدراسية وتعنى بذلك ضرورة توافر (جودة) كل من :

- الأهداف (أيا كان مجالها) .
- الموارد المادية والمعنوية .
- الموارد البشرية .
- الأساليب والطرق والإدارات .
- الهياكل وأنماط العلاقات .

* **مشكلة الدراسة :**

كما إننا نجد في الواقع انه قد اشتد تاثير الازمات الطارئة على المجتمع المصرى على واقع القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ويكون الشباب الجامعى – بما فيهم بعض الشباب الجامعى الازهرى ، هم اول من يتأثرون بتلك الازمات ، مما يترتب عليه احداث فجوة واسعة بين مايطلق به الواقع الصارخ للشباب حاليا وحيرة هؤلاء الشباب بين ما هو سائد وما هو مرغوب فى موضوع القيم التى ينبغى التمسك والالتزام بها وفقا للمعايير المرغوبة اجتماعيا فى اطار المناخ التربوى الجامعى المحيط بهم داخل جدران جامعة الازهر .

وبمراجعة الباحثان للبحوث والدراسات التى اجريت فى مجال القيم الاجتماعية والخلقية والدينية بصفة عامة لدى الشباب الجامعى الازهرى بصفة خاصة ، فقد رأى الباحثان ضرورة التعرف على القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى عينه من طلاب جامعة الازهر ، واخذ الفروق بين افراد عينة البحث وفقا لمتغير الجنس والفرقة الدراسية بعين الاعتبار، لذلك يحاول هذا البحث – بصفة خاصة – الإجابة علي التساؤلات الآتية :

س١ : هل تختلف القيم الاجتماعية والخلقية والدينية باختلاف الجنس (طلاب / طالبات) ، الفرقة الدراسية (الأولى / الرابعة) بجامعة الازهر ؟

س٢ : هل تختلف عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة باختلاف الجنس (طلاب / طالبات) الفرقة الدراسية (الاولى / الرابعة) جامعة الازهر ؟

س٣: هل يوجد تأثير للتفاعل على القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب جامعة الازهر بفعل الجنس (طلاب / طالبات) والفرقة الدراسية (الاولى / الرابعة) ؟

س٤ : هل تنبىء بعض القيم الاجتماعية والخلقية والدينية دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب جامعة الازهر ؟

س٥ : هل تنبىء بعض القيم التقليدية والقيم العصرية دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الازهر ؟

* أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى التعرف على بعض متغيرات البيئة الدراسة لدى طلاب التعليم الجامعى الازهرى التى ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى التزام وتمسك طلاب التعليم الجامعى الازهرى بالقيم الاجتماعية والاخلاقية والدينية بانساقها المتباينة ، بالاضافة الى انه يمكن الاستفادة من النتائج التى تتوصل اليها هذة الدراسة فى تقديم حزمة الانساق القيمة والتفاعلية التى تختص بالتعامل مع طلاب جامعة الازهر فضلا عن تقديم النصح والارشاد لتأصيل وترسيخ القيم – بصفة عامة – فى نفوس بعض هؤلاء الطلاب والتى تتمثل فى اقوالهم وافعالهم وسلوكياتهم وتدعيم التزامهم وتمسكهم بتلك القيم بانساقها المختلفة التى تخلوا عنها فى ظل التغيرات السريعة الهائلة كما يمكن وضع البرامج التربوية والاجتماعية والنفسية الارشادية لتقديم العناية والرعاية لهؤلاء الطلاب فى تلك المرحلة العمرية الهامة التى تشهد درجة مرتفعة من النضج العقلى والنفسى والاجتماعى لديهم ٠

*** أهداف الدراسة :**

وتتمثل اهداف الدراسة فى الكشف عن العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة التى تسهم بشكل او بأخر فى مدى التزام وتمسك طلاب التعليم الجامعى الازهرى بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية ، بالاضافة الى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات التعليم التعليم الجامعى الازهرى فى مدى التزامهم وتمسكهم بالقيم الاجتماعية والدينية والاخلاقية فى ظل التطورات السريعة الحالية التى تحيط بهم من كل صوب واتجاه .

منهج البحث :

باعتبار أن القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وانساقها المختلفة وما يرتبط بها من متغيرات متعددة (شخصية وثقافية واجتماعية ودراسية) لدى طلاب الجامعة ، هي طبيعة تلك الدراسة فأنه يكون من الانسب استخدام المنهج الوصفى التحليلى وصف تلك الجوانب المختلفة لذلك النسق القيمى من اجل التوصل الى الحقائق والمعلومات اللازمة للتعامل مع ظاهرة تدنى واهتزاز مستوى القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى طلاب الجامعة ٠

مما يستلزم استخدام المنهج الوصفى التحليلى من حيث وصف الواقع والمتغيرات المتعددة المؤثرة فى هذا الواقع فضلا عن استخدام التصميم التجريبى لتوضيح المقارنات بين عينات الدراسة وبيان اثر كل من القيم الاجتماعية الخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وأيضا متغير الجنس والصف الدراسى للوصول الى النتائج التى يخرج بها البحث وتفسيرها حتى يمكن الوصول إلى بعض التوصيات والمقترحات اللازمة لتمسك والتزام طلاب جامعة الأزهر بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية مصطلحات الدراسة :

١- القيم :

تختلف مفاهيمها من مدرسة نفسية او اجتماعية الى مدرسة أخرى فيعرف فيبر القيم بأنها : ما تتضمنه الأشياء خيرا كان أو شرا ، ويرى (ثورنديك) أنها تفضيلات تكمن فى اللذة والألم الذي يشعر به الفرد بينما يرى (باكمان) بأنها أفكار حول ما هو مرغوب فيه ، او غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور التي يشترك فيها أعضاء جماعة معينة او ثقافة معينة . (١٨ : ٢١- ٢٤)

بينما يعرف مراد وهبة ويوسف كرم (١٩ : ٢٨) القيم بأنها معيير واهداف فى كل مجتمع منظم سواء كان متأخرا ام متقدما والقيم ضرورة اجتماعية حيث انها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها ، في تتغلغل

في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات وتظهر في السلوك الشعوري واللاشعورى ٠

كما يعرف حامد زهران (٢٠: ١٣٢) القيم بأنها تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط ، وهي مجرد مفهوم ضمني يعبر غالباً عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط ٠

ويقرر يوسف محمود (٢١: ٣٣) بان التعرف على القيم يتأتى من خلال ما يقوله الأفراد عن لأنفسهم واصفيه نمط حياتهم وتفصيلاتهم وعلاقاتهم مع الآخرين ، وما يرونه صوابا وما يرونه خطأ في سلوك الآخرين ٠

ويقدم جابر عبد الحميد (١٩٩٣ — ٢٢: ٢) تصنيفا للقيم هو :

١- قيم تقليدية أو أصلية ٠

٢- قيم منبثقة أو عصرية ٠

وكلا من النوعين تضم الفروع آلاتية :

- اخلاقيات النجاح فى العمل (قيمة تقليدية) ويقابلها قيم الاستمتاع بالصحبة والاصدقاء(قيم منبثقة او عصرية).
- الاهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية) .
- استقلال ألذات(قيمة تقليدية)مقابل مسايرة الاخرين (قيمة عصرية) وسوف يقتصر — الباحثان — على هذه التعريفات للقيم لتطبيقه على طلاب وطالبات جامعة الازهر ٠

٢- المناخ التربوي الجامعي :

هو ذلك الموقع المكانى الذى يضم طلاب جامعة الازهر وهم الذين قد قرروا استخدام قدراتهم العقلية والذهنيه لتطوير مستقبلهم التعليمى الدراسى ،

واحداث التغيرات المطلوبة والمناسبة لتحقيق هذا الهدف بواسطة مايتوافر من امكانيات مادية وبشرية (اساتذة ومعاونيهم) ٠

٣- مناخ التغيير :

هو ذلك المناخ الذى يصاحب قضايا التغير فى مصر والخارج بمناسبة ما يجرى من تعديلات وتطورات على الأوضاع السياسية والاقتصادية فى عدد قليل ومنها مصــــر . (٢٣ : ٥١)

٤- البيئة الدراسية academic enviroment

تشير البيئة إلى مدى ادراك الطلاب لمجموعة من العناصر البيئية مثل العلاقة بين الطلاب واعضاء هيئة التدريس ، وبين الطلاب بعضهم البعض ، المناهج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها ، ونظام الامتحانات والأنشطة والخدمات العامة البيئية الادارية ، وذلك بهدف معرفة تاثير كل عنصر من هذه العناصر على التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة داخل الكليـــــة.(٢٤ : ٣٨)

٥- عادات الاستذكار :

يعرف جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ (١٩٧٨) عادات الاستذكار STUDY HABITS بأنها نوع من الأنشطة السلوكية المكتسبة التي تتكرر في المواقف المتشابهة والتي يتبعها الطلاب في درجة التركيز والمثابرة في أداء الواجبات المدرسية ، ودرجة توزيع المقررات عبر أيام السنة الدراسية ، ومدى تأثير الطلاب بالمشتتات (التي تصرفهم عن التركيز في الاستذكار) كما تشمل أيضا درجة الدقة والترتيب والنظام والتخطيط في الكلية (جابر عبد الحميد - سليمان الخضري ، ١٩٧٨ ، ٢٥ : ٨- ٩) كما يضيف عادل الاشول وماهر الهواري (١٩٨٠) عادات الاستذكار باقترانها بتجنب التأجيل (ج٠ت) delay avoidance ويعني الإنجاز العاجل للوجبات المدرسية او الاكاديمية والتخلص من التأخر والتشتت .

إجراءات الدراسة : work Methods

وتشير الي استخدام طرق الدراسة الفعالة والكفاءة في أداء الواجبات والأعمال الأكادمية ومهارات الاستذكار . (٢٦ : ٦-٧)

ويعرف قاسم الصراف (١٩٩٢) العادات الدراسية بانها الممارسات السلوكية التى يستخدمها الطلبة والمتمثلة في الطرق والأساليب المختلفة التي يستخدمونها في مذاكرتهم اليومية أو مذاكرتهم للامتحان (٢٧ :١١٩)

وسوف ياخذ الباحثان- بتعريف جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ نحو عادات الاستذكار والتجاه نحو الدراسة لتطبيقه على طلاب جامعة الازهر ٠

دراسات سابقه :

على الرغم من تناول كثير من الدراسات والبحوث لموضوع القيم ، الا ان الكثير من تلك الدراسات والبحوث قد ركزت – فى معظمها – على دراسة انماط قيمية معينة كنمط القيم الخلقية او الدينية او الاجتماعية ولكننا نجد ندرة فى الدراسات التى تناولت القيم الاجتماعية والخلقية والدينية كقيم (اصلية / عصرية) او تلك الدراسات التى تتعرض لتغير تلك القيم لدى طلاب جامعة الازهر وعلاقته ببعض متغيرات البيئة الدراسية لديهم وذلك بهدف بيان مدى التزام وتمسك هؤلاء الطلاب داخل أسوار الجامعات في ضوء المتغيرات الراهنة والتقدم التكنولوجى الهائل لذلك راى الباحثان ضرورة تبين الدراسات التى لها صلة بواقع القيم لدى طلاب جامعة الازهر وعلاقته بمتنغيرات البيئة الدراسية ومن تلك الدراسات :

١- دراسة هومانت وروكيش (homant & rokeach) (١٩٧٠)(٢٨)

وقد هدفت الى كشف عن علاقة القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة) بسلوك الغش والاحتيال وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة واضحة ومحددة بين القيم والسلوك بوجه عام وبين القيم الأخلاقية والسلوك على وجه الخصوص فقد

يفصح الفرد عن درجة عالية من القيم الأخلاقية والتى لا تتسق وسلوكه الفعلي الذي يمارسه فى الحياة اليومية ٠

٢- دراسة حامد زهران واجلال سرى (١٩٨٥) (٢٩)

العنوان : القيم السائدة والقيم المرغوبة فى سلوك الشباب .

وهدفت الدراسة الى الكشف عن القيم السائدة والقيم ىالمرغوبة فى سلوك الشباب فى كل من المجتمعين المصري والسعودي ، وقد توصلت النتائج الى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين ترتيب القيم السائدة وترتيب القيم المرغوبة لدى عينتين من طلاب المدارس الثانوية والجامعات ، ففى العينة المصرية كان نسق القيم السائد — حسب ترتيب الاهمية — مكونا من قيم دينية ، واجتماعية ، ونظرية ، واقتصادية ، وسياسية ، وجمالية ، واقتصاديا ، وسياسية ، اما فى العينة السعودية فكان نسق القيم السائد مكونا من القيم الدينية والاجتماعية والنظرية والاقتصادية والسياسية والجمالية اما نسق القيم المرغوب فكان على النحو التالى : قيم دينية — واجتماعية— اقتصادية — سياسية و جمالية ٠

وبوجه عام كشفت نتائج الدراسةعن وجود تقارب بين القيم السائدة والقيم المرغوبة عند الشباب فى كل من المجتمعين المصرى والسعودى ٠

٣- دراسة سعيده ابو سوسو (١٩٨٦) (٣٠)

عنوانها : القيم الدينية والخلقية واثرها على التوافق النفسى والاجتماعى لدى طالبات الجامعة

هدفها : التعرف على اثر التمسك بالقيم الدينية والخلقية على صحة الفرد النفسية وتوافقه الاجتماعى٠

وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبة جامعية فى المدينة القاهرة ، واستخدمت الباحثة فى الدراسة اختبار بل التوافق واختبار القيم الفارق ٠

وأوضحت نتائج الدراسة ان الطالبات الاكثر تمسكا بالقيم الدينية والخلقية عن اكثر صحة وتوافقا نفسيا واجتماعيا ٠

٤- دراسة باكيناز حسيب (١٩٨٨) (٣١)

العنوان : العلاقة بين القيم الدينية والخلقية والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة ٠

وهدفت الى التحقق من نوع العلاقة بين القيم الدينية والخلقية والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة وتكونت العينه من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية الآداب جامعة الزقازيق واستخدمت الأدوات الاتية : مقياس القيم الأخلاقية من إعداد : عبد الرحمن عيسوى ، ومقياس القيمة الدينية من اختبار القيم لالبورت وفونون ولندزى ترجمة محمود السيد أبو النيل وسيد محمد عبد العال واختبار كورنال للنواحى العصابية والسيكومماتيكية ، ترجمة محمود ابو النيل وقد توصلت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوى القيم الدينيه المرتفعة والطلاب ذوى القيم الدينية المنخفضة فى جميع التخصصات الدراسية الادبية لصالح الطلاب ذوى القيم الدينية المرتفعة ٠

٥- دراسة عبد اللطيف خليفة ومعتز عبدالله (١٩٨٩) (٣٢)

وهدفت الى الكشف عن نسقى القيم والواقعى لدى عينة من الذكور الراشدين المصريين ، وتكونت من (٢٠٠) راشدا من الذكور وتراوحت اعمارهم بين ٢٠-٤٠ سنة ، بمتوسط٢٨,١٣ سنة وانحراف معيارى ٥,٤٠ سنة من مستويات تعليمية ومهنية مختلفة ، وقد توصلت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين القيم كما يتصورها الذكور الراشدين والقيم كما تمارس فى شكل سلوك ، كما اظهرت النتائج ايضا وجود معامل ارتباط مرتفع ودال احصائيا بين الترتيبين الا ان قيم المجاراة وجب الاستطلاع وطاعة السلطات الحكومية والاهتمام بالماضى وحرية الاختلاط بين الجنسين ادنى الترتيبين القيمين المتصور والواقعى ٠

٦- دراسة عبد المعين هندى (١٩٩٠) (٣٣)

العنوان : القيم الخلقية لدى طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الازهرى ٠

وقد هدفت الى كشف عن الفروق بين مايتمسك به طلاب التعليم الثانوى العام من قيم خلقية وما يتمسك به طلاب التعليم الثانوى الازهرى منها وتكونت العينة من (١٢٠٠) طالب من مدارس التعليم الثانوى العام ومعهد التعليم الثانوى الازهرى واستخدام الباحث استبيان للقيم من اعداده ، وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين تمسك طلاب التعليم الثانوى العام من قيم خلقية وتمسك طلاب التعليم الثانوى الازهرى بنفس هذةالقيم ومنها ، القيم الدينية وما يرتبط بها من قيم كالامانة والصدق والتعاون والقيم الاجتماعية والقيم نحو الجنس الاخر والقيم الاسرية وقيم التعامل مع المعلمين والاداريين وقيم المعارف العامة وذلك لصالح طلاب المعاهد الازهرية كما اوضحت النتائج ايضا وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب التعليم الثانوى العام ومعاهد التعليم الثانوى الازهرى فى القيم الاقتصادية لصالح طلاب التعليم الثانوى العام ٠

٧- دراسة مجدة محمود (١٩٩١) (٣٤)

وقد هدفت الى دراسة تطور القيم الاجتماعية والخلقية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت العينة من (٣٤٧) تلميذة من تلميذات المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، وتراوحت أعمارهم ما بين ٨- ١٥ سنة ، واستخدمت الباحثة استبيان القيم الاجتماعية والخلقية من اعدادها ، ويتمثل فى بعدين هما : البعد الاجتماعى والخلقى ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مظاهر القيم الاجتماعية والقيم الخلقية لكل الصفوف الدراسية : الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي عند مستوى ٠,٠١ ، كما اشارت النتائج أيضا الى وجود فروق دالة إحصائيا بين تلميذات الصف الثالث وتلميذات الصف الرابع على كل متغيرات القيم

الاجتماعية المتمثلة فى الشعور بالأمن والتواصل العاطفي والرغبة فى المشاركة ماعدا متغير الشعور بالكفاءة لصالح تلميذات الصف الثالث وكل من تلميذات الصفين الخامس والسادس على كل متغيرات القيم الاجتماعية والخلقية لصالح تلميذات الصف الثالث بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين تلميذات الصف الرابع والخامس على كل متغير الطاعة والخضوع للأوامر والنواهي وتكوين المفاهيم الخلقية العليا فقط لصالح تلميذات الصف الرابع وأخيرا اشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين تلميذات الصف الخامس والسادس على

متغيرات القيم الاجتماعية عدا متغير الشعور بالكفاءة والفاعلية لصالح تلميذات الصف الخامس كما اوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الصفين الخامس والسادس على كل من متغيرات القيم الخلقية عدا متغيرى تكوين الضمير والنسق القيمى لصالح تلميذات الصف الخامس ۰

٨- دراسة فاروق السيد عثمان (١٩٩٣) (٣٥)

وهدفت الى التعرف على القيم التقليدية والعصرية لعينة من المعلمين والمعلمات المصريين والبحرينيين وشملت الدراسة (٩٥) من المعلمين المصريين فى مرحلتي التعليم الاعدادى والثانوى منهم (٥٣ ذكور ، ٤٢ اناث)،(٨٦) من المعلمين البحرينيين فى مرحلتى التعلىم الاعدادى والثانوى منهم(٤٢ ذكور ، ٤٤ اناث) وتم استخدام مقياس القيم الفارق اعداد جابر عبد الحميد ، واظهرت النتائج ان العينة الكلية يفضل افرادها القيم العصرية اكثر من القيم الاصلية كما اظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق فى قيمة اخلاقيات النجاح مقابل الاستمتاع بالصحبة والاصدقاء لعينة المعلمين والمعلمات الكلية ، كما ظهر ان المعلمين اعلى من المعلمات على مقياس قيم الاهتمام بالمستقبل مقابل الاستمتاع بالحاضر ، بينما لاتوجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على مقياس استقلال الذات مقابل مسايرة الاخرين سواء لدى العينة المصرية او

البحرينية ، كذلك لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات فى مقياس التشدد فى الدين والخلق لدى العينتين .

٩- دراسة عبد الله سليمان والشناوى عبد المنعم (١٩٩٣) (٣٦)

وهدفت الى التعرف على العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسى لطلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، واجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٩) طالبا (منهم ٧٦ ذكور ، ٨٣ اناث) من طلاب كلية التربية وتم تطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة من إعداد : جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى وقياس الذكاء العالي من إعداد : السيد محمد خيرى ، وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسى ولكنها تعتمد على الذكاء ، والاتجاهات نحو الدراسة كما توجد علاقة موجبة ودالة احصائيا بين الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل ولكنها تعتمد على عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسى وهى علاقة مباشرة ولا تعتمد على الذكاء ، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة والطالبات فى عادات الاستذكار لصالح الطلبة ، وفى الذكاء لصالح الطالبات ، ولا توجد فروق بين الطلبة والطالبات فى الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسى .

١٠ — دراسة عبد اللطيف خليفة (١٩٩٦)(٣٧)

العنوان : المفارقة بين نسقى القيم (المتصور — والواقعى) لدى الاناث الراشدات وقد هدفت الى الكشف عن الفروق بين القيم يتصورها الاناث الراشدات والقيم كما يمارسنها فى شكل سلوك فعلى ، كما هدفت ايضا الى الوقوف على كل من الترتيب القيمي المتصور والواقعي لدى نفس العينة ، واشتملت العينة على (٢٠٠) من الإناث الراشدات المصريات من مدينتى القاهرة والجيزة ، وتراوحن اعمارهن من ١٩ — ٤٠ سنة بمتوسط عمرى ٢٧,٢٨ سنة

وانحراف معيارى ٥,٦٠ سنة ، وتم تطبيق الاداة المستخدمة فى دراسة الحالية والتى تكونت من (٢٧) قيمة معينة ولها استجابتين هما :

ا- أهمية القيم كما يتصورها الافراد ب- درجة انطباقها على السلوك

من اعداد : الباحث ، وقد توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين القيم كما تتصورها عينة البحث او بين القيم المعاشة سلوكيا او التى يمارسنها في شكل سلوك فعلى ، كما اوضحت النتائج ايضا وجود معامل ارتباط مرتفع ودال احصائيا بين الترتيبيين القيميين المتصور والواقعى ، حيث احتلت القيم التالية في ادنى الترتيب القيمى المتصور والواقعي وهى : الامانة / الحياة العائلية / الاحترام المتبادل / الصدق / الجمال / العدالة / الصداقة / تحمل المسئولية ، فى حين وقعت القيم التالية فى ادنى الترتيب القيمى المتصور والواقعى كالاهتمام بالماضى / والتقدير الاجتماعى / حرية الاختلاط بين الجنسين / الكسب المادى / المجاراة / حب الاستطلاع / طاعة السلطات / الحكومة / سعة الافق ٠

١١ - دراسة على مهدى كاظم واخرون (٢٠٠٠) (٣٨)

وهدفت الى الكشف عن النسق القيمى لدى طلبة جامعة قار يونس بليبيا والتعرف علي الفروق فى القيم تبعا للجنس (ذكور / اناث) والسنة الدراسية (اولى / ثانية / ثالثة / رابعة) والتخصص الدراسى (علمى / ادبى) ونكونت العينة من (٣٢٠) طالب وطالبة فى كليات الاداب والعلوم / المرج ، العلوم الاداب) فى جامعة قار يونس بليبيا ، وطبق على افراد العينة اختبار القيم من اعداد : البورت ونيرنون ولندزى **ALLPORT , VERNON , LINDZY**

وقد توصلت النتائج الى ثم ترتيب النسق القيمى تنازليا كالاتى ، النظوية الدينية ، الاجتماعية ، السياسية، الاقتصادية ، الجمالية ، واخيرا الجمالية ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين فى النسق القيمى السابق ، بينما وجدت فروق دالة احصائيا ٠

١٢- دراسة قاسم سمور وعبد الحميد مساعده (٢٠٠٠) (٣٩)

وهدفت الى التعرف على العلاقة بين مستوى القيم الاسلامية والاضراب النفسى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.

وتم تطبيق ادوات الدراسة على (٢٩٠) طالب وطالبة بجامعة اليرموك يهدف كشف علاقة القيم الاسلامية بالاضطراب بابعاده الستة الاتية : القلق ، المخاوف المرضية ، الوساوس ، الاضطراب النفسجسمية ، الاكتئاب ، الهيستريا ، واظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين مستوى القيم الاسلامية والاضطراب النفسى وكانت هذه العلاقة اقوى لدى الاناث منها لدى الذكور ، وكانت اقوى لدى المقيسمين في المدينة عنها لدى المقيمين فى الريف • وتؤكد نتائج الدراسة على التوازن النفسى للفرد ونظامه القيمى الدينى •

١٣ - دراسة اسطانيوس ميخائيل (٢٠٠١) (٤٠)

وقد هدفت الى دراسة التفضيلات القيمية لدى الطلبة فى جامعة دمشق فى ضوء عدد من المتغيرات •

وتكونت العينة من (٤٨٤) طالبا منهم (٢١٤ ذكور - ٢٧٠ اناثا) وتم استخدام اختبار القيم اعداد البورت وفرنون وليندرزى ، واظهرت النتائج ان الذكور الى من الاناث فى القيم النظرية كما كان الذكور اعلى من الاناث فى القيم الاقتصادية ، ولم توجد فروق ترجع الى التخصص او المستوى او التفاعل بين التخصص والمستوى او المستوى والجنس او بين كل من التخصص والمستوى والجنس وكانت الاناث اعلى من الذكور فى القيم الجمالية ، فى حين كان طلبة كلية الفنون اعلى فى القيم الجمالية من كا طلبة كلية التربية وطلبة الشريعة وطلبة كلية الطب الاسنان ، كما كان طلبة الاسنان اعلى من طلبة الشريعة فى القيم الجمالية وقد كانت الانماث اعلى من الذكور فى القيم الاجتماعية ، وكان طلبة الدبلوم اعلى من طلبة السنة الثانية فى القيم السياسية والدينية •

١٤- دراسة ايمان الكاشف (٢٠٠١) (٤١)

وقد هدفت الى التعرف على النسق القيمى لدى طالبات الجامعة وعلاقته باساليبهن فى مواجهة ازمة الهوية ٠

وقد أجريت الدراسة على (١١١) طالبة جامعية ، ثم استخدمت مقيياس القيم (النظرى / السلوكى) من اعداد الباحثة ، ومقياس اسليب مواجهة ازمة الهوية فى مرحلة المراهقة والرشد المبكر ، ترجمة محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤) وهو من اعداد : ارمز واخرون ١٩٨٦ ، واختيار تفهم الموضوع ، واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين النسق القيمى ورتب ةالهوية وايضا وجود اختلاف بين النسق

القيمى كما يراه افراد العينة وبين ما يقومون به من سلوك فى القم الجمالية والاجتماعية بينما كانت القيم الدينية على راس النسق سواء من الجانب النظرى ام السلوكى حيث جاء ترتيب القيم تنازليا كما يلى : الدينية — الاجتماعية — الاقتصادية - النظرية — السياسية — الجمالية ، كما لا توجد فروق دالة احصائيا بين النسق القيمى وأساليب الطالبات فى مواجهة أزمة الهوية وهو ما أوضحته الدراسة الإكلينيكية أيضا ٠

١٥ — دراسة دلال استيتية وتيسير صبحى (٢٠٠٢) (٤٢)

وهدفت الى دراسة مقارنة بين القيم المعرفية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاخلاقية لطلبة جامعة ال البيت والجامعة الاردنية وتكونت العينة من(٤٦٤) طالب وطالبة بمرحلة البكالوريوس وفى المستوى السنة الاولى وحتى السنة الرابعة من الطلبة الاردنيين والطلبة الماليزيين فى كل من الجامعة الردنية وجامعة ال البيت واظهرت النتائج الى وجود اثر دال لمتغير مجتمع الجامعة على بعد القيم العلمية والتقنية فى اتجاه الطلبة ال البيت كما وجدت فروق دالة على بعد القيم النفسية والتربوية فى اتجاه طلبة الجامعة الاردنية ٠

١٦- دراسة على كاظم (٢٠٠٢) (٤٣)

وهدفت الى التعرف على العلاقة بين النفسية والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية •

وتكونت العينة من (٦٣) طالب وطالبة مسجلين فى برنامج دبلوم الادارة بكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، بمتوسط عمرى ٢٥ — ٣٠ سنة وانحراف معيارى قدره ٢,٧٩ سنة وكانت الحالة الاجتماعية مابين عزاب ومتزوجين وتم استخدام اختبار القيم اعداد البورت وفيرنون وليدزى تعريب عطية هنا ، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية اعداد كوستا وماكرى ترجمة بدر محمد الانصارى ، وكشفت النتائج عن نسق قيمى مكون من القيم الدينية ثم السياسية النظيرة الاجتماعية الاقتصادية والجمالية ووجدتخمسة عوامل للشخصية ثلاثة منها ثنائية القطب هى يقظة الضمير / الانبساط : الطيبة / التقبح ، العصابية / الانبساط ، وعاملين احادى القطب هما : العصابية والطبية •

كما وجدن علاقة دالة بين القيم الدينية وعامل يقظة الضمير / الانبساط بينما لم توجد علاقات دالة بين القيم والعوامل الاخرى للشخصية

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة :

اوضحت الدراسات والبحوث السشابقة اهمية تناول موضوع القيم بانساقها المتعددة السابقة في النقاط والاستنتاجات التالية :

- تتاثر القيم بانساقها المختلفة ببعض العمليات المعرفية والادراكية كالاستقلال الادراكي (او التفكير الذاتي) والتفكير الناقد في حين ظلت القيم في حالة الثبات بانواعها المختلفة المتمثلة في القيم الدينية والنظرية والاقتصادية والجماليةوالاجتماعية والسياسية ولم تتاثر بالمستوى طموح الطلاب اكاديميا سواء كان مرتفعها او منخفضا.

- ترتبط القيم ارتباطا وثيقا بسلوكيات وتصرفات الغير بوجه عام والطلاب في المرحلة الجامعية بوجه خاص وذلك يبين ما لهذه الفئة العمرية من اهمية تصورى في تمسكها والتزامها بالقيم حتى يمكن استثمار طاقاتهم فيها ..انفسهم ومجتمعاتهم على حد سواء
- تختلف القيم بانساقها المختلفة وفقا للتغيرات الاتية :-

التخصص الدراسي . الصف الدراسي . المتغيرات النعرفية . الجنسية. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للاسرة . الانصياع للسلطة.

- الشباب منشغل دائما ويقوم الى تحقيق هويته اذ يرى من خلال هذه الهوية انه يمكن ان يواجه بها الاخرين . في اثبات ذاته وتحقيق طموحاته في اطار من القيم التي يتبناها مجتمعه والتي يتمسك بها هو في نفس الوقت .
- دائما يكون لاصحاب الراي والقرار تاثير في تعزيز القيم والدفاع عنها وحمايتها ونشرها – كظاهرة ثقافية – بين طبقات المجتمع وسائر افراده
- طلاب التعليم الثانوي الازهري اكثر تمسكا والتزاما بالقيم الاخلاقية والاجتماعية والدينية من طلاب التعليم الثانوي العام .
- ان الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية ذوي القيم الدينيية المرتفعة اكثر تمسكا والتزاما بالقيم الدينية من الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية ذوي القيم الدينية المنخفضة .
- ان الطلاب المتفوقين عقليا هم اكثر اظهارا والتزاما بالقيم الشخصية والاجتماعية من الطلاب العاديين ، في حين تميزته الطلاب العاديين في بعض القيم الشخصية كارتفاع مستوى القيمة العلمية وقيمة التنوع ، وبعض القيم الاجتماعية كقيمة المساندة وقيمة التقدير.
- الطالبات أكثر إظهارا في لقيم المرغوبة مثل القيم الاجتماعية والقيم الجمالية اما الطلاب منهم اكثر تفوقا في القيم السياسية والاقتصادية.

- ان طلاب المرحلة الثانوية يهتمون بالقيم التقليدية الاصيلة كالاستقلال والاخلاق والنجاح في العمل بين طلاب المرحلة الجامعية اكثر اتماما بالقيم الجديدة العصرية كالصداقة ومسايرة الآخرين .
- عدم وجود فروق بين الطلاب الاعلى طموحا والادنى طموحا في القيم الاجتماعية والدينية
- ان التعليم الجامعي يؤدي الى تغيير قيم الطلاب والطالبات من قيم اصيلة الى قيم منبثقة عصرية .
- أن الطالبات الجامعيات اكثر تمسكا والتزاما بالقيم التقليدية عن الطلاب الجامعيين.
- ان الطلاب والطالبات في الصفوف الدراسية الاولى اكثر تمسكا والتزاما بالقيم التقليدية الأصيلة عن الطلاب والطالبات في الصفوف الدراسية العليا ويرجع ذلك الى اكتساب الطلاب الحقائق العلمية والخبرات الاكاديمية ببعدهم عن الأحكام المطلقة الثابتة الى الأحكام النسبية.
- كما ان الطالبات والطلاب المتفوقين دراسيا وذوي التقديراتع المرتفعة يكونون اكثر تمسكا والتزاما بالقيم الاصيلة من الطلاب والطالبات المتاخرات دراسيا وذوي التقديرات المنخفضة .
- الإناث اعلي في القيمة الاقتصادية والجمالية والخلقية والدينية .
- وجود علاقة بين مظاهر القيم الاجتماعية والدينية لكل من الصفوف الثالث والرابع والخامس .
- تلاميذ الفرق الدراسية الاقل اكثر التزاما بمظاهر القيم الاجتماعية .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى القيم الاسلامية والاضطرابات النفسية كالقلق والمخاوف المرضية والوساوس القهرية والاكتئاب والهستيريا وخاصة لدى الاناث عنها لدى الذكور وكذلك لدى الاناث والذكور المقيمين في المدينة عنها لدي الناث والذكور المقيمين في الريف .

- الإناث أعلى من الذكور في القيم الاجتماعية أما طلبة الدراسات العليا أعلى من طلاب الجامعة (الفرقة الثانية) في القيم السياسية والاقتصادية .
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات الاغتراب وهي العجز اللاهدف — اللامعنى — اللا معيار والعزلة والمفارقة القيمة لدى طلاب وطالبات الجامعة لصالح الطلاب ، حيث إن الإناث أكثر إظهارا لمتغيرات الاغتراب من الذكور .
- وجود فروق دالة على القيم الاجتماعية والخلقية والثقافية لصالح طلاب الجامعات الإسلامية كجامعة البيت وجامعة الأزهر بالقاهرة عند مقارنتهم بالجامعات الاخري كجامعة الأردن والتعليم العام بجمهورية مصر العربية .

فروض البحث :-

في ضوء استعراض الدراسات والبحوث السابقة وأهداف البحث والأسئلة التي نحاول الإجابة عنها يمكن صياغة الفروض التي يحاول البحث اختبارها:

١. توجد فروق دالة احصائيا في مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية بين طلاب وطالبات الفرق الدراسية الاولى والفرقة الدراسية الرابعة والخامسة .
٢. توجد فروق دالة احصائيا في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بين طلاب وطالبات الفرق الدراسية الاولى والفرقة الدراسية الرابعة جامعة الأزهر .
٣. يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل على مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر في الفرقة الدراسية الاولى والفرقة الدراسية الرابعة.

٤. تنبيء مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الازهر في الفرقة الدراسية الاولى والرابعة .

٥. تنبيء بعض القيم التقليدية الاصيلة دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الازهر في الفرقة الدراسية الاولى والفرقة الدراسية الرابعة .

المبحث الثاني : الاطار النظري للبحث :

يتناول هذا الجزء من البحث واقع القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى طلاب جامعة الازهر وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لديهم ، بهدف تاصيل تلك القيم بابعادها المختلفة، ولكي تصحح هذا الواقع الرديء – والمثير للجدل في مختلف قضايا النقاش ، ومجمل حديث كل الافراد في مختلف تجمعاتهم ومعايشهم .

وسوف نتناول بشيء من التفصيل للعناصر الاتية :

اولا : واقع القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى الشباب الجامعي الازهري:

تؤثر منظومة القيم باطرافها المتعددة (الاجتماعية والخلقية والدينية) في صنع واقع القيم لدى الشباب الجامعي كما نتبينه فيما يلي .

١. اكتساب نسق القيم :

يبدا الفرد بعد ادراك حقيقة وجوده وعنصره البشري في الالتفات نحو محاولة اشباع حاجاته الجسمية والعقلية ، ثم يدرك انه اتى للوجود ليس من اجل اشياء رخيصة لزوم معاشه البدني وانما من اجل غاية اسمى هي التي ترفع من قيمته وتعلي من شانه ويدرك ان ذلك يتحقق بالضرورة في تعايشه مع القيم اذ يجد فيها – ضالته المنشودة نحو تحقيق الحياة التي تحكمها المباد\يء والقيم الاجتماعية التي من شانها ان ترتقي بتصنيف ذلك الفرد في مرتبة اعلى

في مدارج التطور الأخلاقي ويصف (ريشر) عملية اكتساب نسق القيم بانها " العملية التي تبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم مقابل التخلي عن قيم اخرى " على الرغم من ان القيم تتصف بالتغيير ، مع إمكانية ان تصاحب الفرد طوال حياته ، مع ما يبدو من تباين بين كل مرحلة نمو وأخرى ، ويكون التغير في الدرجة التي تحدد بها تلك القيم فيما يعرف بإعادة التوزيع للدرجات لتلك القيم سواء على المستوى الفردي او الجماعي .(٤٤: ٨٥)

٢. محددات اكتساب نسق القيم :

يذكر موريس **morris** وجود محددات اكتساب نسق القيم للأفراد كما يلي :-

ا/ محددات بيئية واجتماعية :حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلاف المؤثرات البيئية والاجتماعية ، والتي تتضمن المستوى الاقتصادي الاجتماعي،الدين ، الجنس ، المهنة ، و مستوى التعليم .

ب/ محددات سيكولوجية : وتتض١من العديد من الجوانب كسمات الشخصية ودورها في تحديد القيمية للأفراد .

ج/ محددات بيولوجية : وتشمل على الملامح والصفات الجسمية كالطول والوزن والتغيرات في هذه الملامح ، وما يصاحبها من تغير في القيم .

كما يرى بنجستون **bengston** ان القيم ما هي الا إنتاج مستويات اجتماعية هي ما ياتي :

- المستوى الاول : وهو المستوى الذي تصور فيه الثقافة المفاهيم التي ترغب في القيم ويتأثر بها أفراد المجتمع .
- المستوى الثاني : حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها .
- المستوى الثالث : ويتمثل في الجوانب الاجتماعية الفرعية كالدين والجنس ومستوى التعليم والمهنة .(٤٥ : ٨٨)

٣. ارتقاء نسق القيم :-

إذا أمعنا النظر في الشأن الأخلاقي لحياة الفرد ، فسوف تواجهنا حقيقة هامة ان القيم تستمد صدارتها من أعماق الوجدان التي تصطبغ بها حياة الأفراد

الآخرين الذين يمكنهم ان يحيوا حياة كلها رقي وتسامي ، وفي مقابل ذلك تأتي الرذائل الكثيرة التي تكبل حياة البعض الأخر ، بل وتجعلهم في أدنى مراتب البشر .

ويحدد كولبرج kohlberg ان الارتقاء الأخلاقي يمر بمستويات أساسية هي :

المستوى الأول : مستوى ما قبل نمو الحكم الأخلاقي .

المستوى الثاني : المستوى الأخلاقي التقليدي morality of convertional role الذي يتضمن الانصياع والمجاراة .

المستوى الثالث : المباديء والأخلاقيات لتقبل ألذات morality of self-accepted moral principal .(٤٦ : ٨٨)

ولكي يمكن تحديد خطوات الارتقاء الأخلاقي ، يمكننا ان نتساءل : هل تتساوى الأفعال ؟ التي يخشى اصحابها فقط من القوانين الرادعة ، مع تلك الأفعال التي تأتي طواعية وفقا لضمائر اصحابها ، والتي تصدر عنهم دون مخافة قانون أو رقيب عليهم ؟

يجيب ايسنبرج eisenberg بانه من الضروري الفصل بين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالجانب الاجتماعي وبين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالمثل العليا ، حيث ان الاولى لا تصدر بناء على وجود سلطة أو عقاب بل تصدر عن العرف والتقاليد ، أما الأحكام في الحالة الثانية فتنبع من القيم العليا التي يحددها الضمير .(٤٧ : ١٣٠)

ومن ثم يرى الباحثان ان الشاب الجامعي الذي يستطيع قادرا على ضبط تصرفاته واخلاقياته عن طريق الاخلاقيات الراقية ، والتي تكون مصدرها القيم بانساقها المختلفة سواء اجتماعية او دينية او اخلاقية ، سيمتلك مزيدا من الارتقاء الاخلاقي الذي يشمل العقائد والثوابت الاخلاقية التي يختارها كل فرد لنفسه بهدفغ رؤية حياته وقد تكاملت بقدر الامكان ، بدلا من ان تتحكم في الفرد شهواته وغرائزه الجسمية التي تؤدي بصاحبها الى الويل والهلاك ما لم

يضبطها عقله ، ويكبح جماحها القيم الاجتماعية والاخلاقية والدينية ، لديه ولدى الشباب الاخرون الذين يسيرون على نفس النهج الاخلاقي القيمي .

فقد توصل كل من ريشر وماكيني الى وجود عاملين اساسيين تنتظم حولهما القيم في المرحلة الجامعية وهما :

العامل الأول : ويتعلق بقيم الكفاءة والتي تتضمن قيمة الإنجاز الأكاديمي، وقيمة السعي نحو التفوق ، وهما قيم تتعلق بذات الفرد ، وهي ما يطلق عليه " قيم متجهة نحو الداخل " .(٦٦ : ٤٨)

العامل الثاني : ويتمثل في القيم الاخلاقية والاجتماعية في التعامل مع الافراد المحيطين بهم ، وهي ما يطلق عليها " قيم متجهة نحو الاخرين " . (٤٩ : ١٣٣)

ومع توافر كل هذه القواعد والضوابط القيمية والمعلنة للجميع الا انه حدث ما يشبه الانفجار (اذ تطاير الغطاء عن المرجل) وقد وصلت درجة غليانه الى الذروة وخرج بعض الشباب عن الانماط والتقاليد المتعارف عليها بما فيها السلوكيات .

ويتضح مما سبق ان الشباب الجامعي الذي يتصف بالقوة وثورة الانفعالات قد صارت معظم الافعال الصادرة عنه هي التي تدوي في جميع اوساط المجتمع في صورة سلوكيات وتصرفات لا تحير البعض في توصيفها فحسب ، وانما تكون الحيرة في الجراة على الاقدام لمثل تلك السلوكيات والتصرفات ، وتؤكد رضوى اسامة ذلك بقولها ان الشباب الجامعي اصبح بلا قيم وان الاجيال الشابة تختلف عن أجيال الكبار في سلوكهم السافر لكل ما يتعارض مع قيمنا النبيلة ، وتقاليدنا العريقة السامية ، وان الفساد في الاجيال الجديدة قد بلغ منتهاه " .(٥٠ : ٥٠)

هذا بالإضافة إلى تردي أحوال بعض شبابنا الجامعي بما فيهم بعض الشباب الازهري في حاضرنا الان ما نراه وما نسمعه من جيل يحمل صفات

تشوبها الغرابة في المظهر والسلوكيات والتصرفات ، وكان قد هبط علينا هذا الشباب الجامعي غريب الاطوار من كوكب اخر ، اذ ان الخطر في ذلك يتمثل في اجترائهم على ابسط مباديء القيم الاجتماعية والخلقية والدينية والتي تحمل ملامح ومعاني الحياة الطاهرة والحية والعفيفة ، كما يتضح ذلك أيضا في استعمال الكلمات الغريبة بل وأصبحت لغة تفاهم فيما بين هؤلاء الشباب الجامعي .

ثانيا : القيم كما نتصورها والقيم كما يعايشها الشباب الجامعي الازهري :

إذا حاولنا الوصول الى الكشف عما وراء تلك الظاهرة الا وهي هل أصبح شبابنا الجامعي بلا قيم او غير ثابت عليها ؟ يؤكد ذلك ما نراه من الواقع ان هذه الظاهرة قد بدأت في انتشار وتفشي تداعياتها في كل وسط طلابي جامعي ، ولكن يرى البعض من المهتمين بمجال القيم انها ليس صحيحا ان شبابنا فقد اصالته وانه في الطريق للهاوية كنتيجة لرفضه لبعض القيم السائدة في المجتمع وليس صحيحا كذلك ان منظومة القيم ككل لدى الشباب الجامعي لم تتغير جراء تغيرات عولمية وغير عولمية .(٥١ : ٥٠)

كما يرى كل من معتز عبد الله وعبد اللطيف خليفة ان واقع القيم ليست مركبات ثابتة جامدة ، وليست كلها بالضرورة ايجابية ، ولا بد من التمييز بين القيم القادمة الى ألذات عبر التنشئة الاجتماعية والدين ، وتلك القيم الصادرة عن ألذات التي تعكس توجهات السلوك التي يتم تطويرها تبعا لخبرة كل فرد في التعامل الواقعي .(٥٢ : ٧٩)

مما سبق نستنتج أن أزمة القيم في حقيقة الأمر تأتي من خلال اتساع الهوة والفجوة بين القيم كما نتصورها وبين القيم كما نعايشها ، حيث يوجد اختلافا ملحوظا بين ما نتصوره وبين ما نقوم به من سلوكيات مما يساعد ذلك في فهم كثير مما نراه من سلوكيات الشباب الجامعي الأزهري الذي قد يعبر عن مجموعة القيم الاجتماعية والخلقية والدينية التي يتبناها هؤلاء الشباب وبين ما يلتزمون ويتمسكون من تلك القيم ذاتها ، هذا فضلا عن اتجاهات هؤلاء

الشباب نحو دراستهم الجامعية وعادات الاستذكار لمختلف مقرراتهم الدراسية الأكاديمية ،فيرى عبد اللطيف خليفة.(١٩٩٨)

أن وجود مناقشة بين الطالب الجامعي وأستاذه ، تشعره بتأكيد ذاته (قيمة تأكيد الذات المتصورة) أما إذا اعترض أستاذه على المناقشة أثناء المحاضرة لأي سبب ، فيتوقف حين اذ دور هذا الطالب عن ممارسة هذه القيمة المتصورة (٥٣ : ١٢٧)

ثالثا : مؤثرات البيئة اللاسوية التي تشكل ثقافة الجهر بالسوء " لدى الشباب الجامعي:

يعرف (إبراهيم العشري) السوء بأنه مفهوم أخلاقي بحت ويعني جملة النواهي التي تشكل مع جملة الأوامر المنظومة الأخلاقية لأي مجتمع . (٥٤ ٥٦)

لذا يمكننا تناول ثقافة الجهر بالسوء لدى بعض طلاب جامعة الأزهر على وجه الخصوص في الوقت الراهن بما يفرزه من أنماط سلوكية شاذة ومنحرفة عرفها بعض هؤلاء الطلاب الذين انحرفوا عن الطريق المستقيم بعد إدمانهم وتعاطيهم المخدرات والخمور بأشكالها المختلفة ، وقد ابتعدوا أيضا عن القيم والأخلاق الفاضلة التي تمثل ظاهرة اجتماعية في الأساس باعتبارها التجلي الثقافي الفوقي على الواقع المادي .

ومن ثم فان ظاهرة الجهر بالسوء كما يقررها ابراهيم العشري ما هي الا مازق خطر تواجهه منظومة القيم الاجتماعية والاخلاقية والدينية ، وذلك من خلال مجموعة الاحداث والملابسات المترابطة غير المتنافرة نقترف بها علاقات الواقع ، وتوامها الاساسي هو الخروج على نمط وقوالب المجتمع مثل قيام احد الابناء بطرد والديه او احدهما او اشقاؤه من سكن العائلة حتى يتسنى له الزواج فيها تحت ضغط ازمة الاسكان حاليا . (٥٥ : ٥٧)

كما تشير فوزية دياب (٢٠٠٣) الى حقيقة هامة مؤداها ان الخطا الذي نرتكبه في تفسير قيم الافراد وعاداتهم بما قد يؤدي الى سوء فهمهم او التفاهم

معهم يرجع ذلك الى اننا ننظر الى سلوكهم بمنظار يغلب عليه تجاربنا وقيمنا وعاداتنا ، اي ريجع الى اننا نقوم سلوكهم ونحكم عليهم من وجهة نظرنا نحن لا من وجهة نظرهم هم ." (٥٦ : ٢١)

أنماط الجهر بالسوء لدى شبابنا الجامعي :

يدلل كثير من المهتمين بمجال القيم ان فترة السبعينات هي التي شهدت اخطر الاثار الدالة على انهيار القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية ، وبشكل علني صارخ اذ يقرر ابراهيم العشري (٢٠٠١) بقوله ان رصد اهم علامات المشهد مع التاكيد ان هذه العلامات الواضحة رافقت سياقا تاريخيا مجددا وهو السبعينات حتى يومنا هذا ، ومن علا مات هذا المشهد كما يؤكدها (٥٧ : ٥٧)

بعض أنماط الجهر بالسوء ، ونذكر منها ما ياتي :

١. الجهر بالصمت :

ويتمثل في (حادث فتاة العتبة الشهير) التي تم اغتصابها في نهار رمضان أوائل التسعينات ، وكان مسرح الحادث هو أكثر ميادين الدنيا ازدحاما وهو ميدان العتبة بمدينة القاهرة وتم فعل الاغتصاب على مرأى ومسمع ألاف البشر المتواجدين بالميدان ، ولم يحرك احدهم ساكنا أمام واقعة الاغتصاب .

٢. الجهر بالعنف :

ويتمثل في أعمال البلطجة سواء كانت مادية بالإيذاء ألبدني للآخرين أو معنوية بالإيذاء النفسي للآخرين (اقلها الشتائم وأكثرها الترويع النفسي والتهديد) . وتنتشر أعمال البلطجة في المدينة عنها في الريف بحكم ان الريف لم تزل تحكمه بعض الخصائص الثقافية مثل العادات والتقاليد ، أما في المدينة فتنتشر في المناطق العشوائية حيث يقطنون الخارجون عن القانون لتلك المناطق ، بل وقد يحسمون خلافاتهم بالأسلحة البيضاء ونرى كثير منهم ينتمون الى شباب الجامعات الذين يحلون مشاكلهم داخل أسوار

الجامعة بهذه الأسلحة وهذا يمثل تنازلا أخلاقيا وانهيارا قيميا لدى هـؤلاء الشباب .

٣. الاشتهاء المنحرف :

ويتمثل في قصة الولد (س) طالب طب الازهر الذي تحول الى الفتاة (س) بعد اجراء عملية جراحية ثم احترفت الرقص الشرقي في احـد ملاهـي شارع الهرم والجهر بالسوء هنا يـاتي مـن كونـه لم يكتـف بـاجراء العمليـة الجراحية في صمت ، بـل اصـدر كتـاب يحتـوى علـى اعترافـات تخـدش الحياء .

٤. الأدب المكشوف :

وهو لون من الوان الكتابة التي تعتمد على المكاشفات الجنـسية الـتي تعكس وعيا قد تم تغييبه لدى اللشباب الجامعي بصفة عامة ليزداد اغترابه وابعاده عن قيمـه بمـا يعـني عـدم قدرتـه علـى مواجهـة واقعـه ومـشكلاته العديدة، بل وحصرها في مشكلات جسدية فقط .

٥. الفتنة بالمنتصر :

فغالبا ما يمثل المنتصر فتنة للمهـزوم ، ويتماشـى المهـزوم مـع أفكـار المنتصر وسلوكه وقيمه بـدلا مـن مقاومتـه بـل ويبـسعى دائمـا إلى محاكاتـه وتقليده ، فقد ازدادت تلك المظاهر التي توحي بأننا قد تخلينـا عـن قيمنـا الأصلية ، وتحلينا بالقيم المنبثقة أو العصرية الأوروبية ، فأصـبحت الفتنـة بالمنتصر حالة من توحد المهزوم مع المنتصر على أرضية مـن هزيمـة نفـسية كاملة .

٦. الزواج العرفي بين شباب الجامعات :

انتشرت في الآونة الأخيرة ظاهرة الزواج العرفي وخاصة بـين شـباب الجامعات وأصبحت ورقة الزواج العرفي إحـدى آليـات الـدفاع القـانوني في قضايا الدعارة أمام جماعات التحقيق القانوني .(٥٨ : ٦١)

وإذا تركنا تلك النماذج السيئة من (الجهر بالسوء) وتأملنا في شان طلاب جامعة الأزهر وان غالبيتهم يتصفون بأنهم ذوي أخلاقيات عالية ، بحكم تكوينهم — وطابع دراساتهم وسوف نجد أن الظروف قد أثرت على بعض — ونقول بعض —الطلاب فانساقوا إلى بعض صور الانحراف ،. والتي ينبغي ان نسلط عليهم هؤلاء البعض — الضوء حتى نستأصل تلك الصور المنحرفة من جذورها .

طلاب جامعة الأزهر وأهمية تحصيلهم للمعرفة والفكر :

الدراسة الجامعية عموما — وينطبق ذلك على جامعة الأزهر وهي التي تزود الطالب الجامعي بأساسيات المعرفة والتي تدور على عدة ركائز هي :

أ- الملامح الأساسية لما قطعه الفكر البشري طوال تاريخه.

ب- دراسة الواقع ومقومات العصر الحالي .

ج- استشراف المستقبل والتحسب له بالعلم والمعرفة .

أن طالب جامعة الازهر وهو يتزود بالثقافة الاسلامية بعمق وثراء بالاضافة الى تخصصه الاصلي (طب — هندسة — تجارة — تربية) باعتبار ان الشخصية الاسلامية تنبني او تقوم على الثقافة الاسلامية التي تنبني على مجموعة الصفات والمقومات الفكرية والخلقية التي تشكل الانسان المسلم سواء كان هذا التشكيل على مستوى الصفات الفردية ام الفلسفة الاجتماعية او النظرية الكونية واذا كانت هناك بعض الانتقادات حول مجال دراسة الثقافة الاسلامية وانها ثقافة سلفية (ماضية) لا تحفل بالثقافة المعاصرة ، ولذلك يرميها ضعاف النفوس بكثير من سهام النقد ، الا ان تامل النعنى الحقيقي للثقافة الاسلامية بانها دم الحياة (٥٩ : ١٩) اللازم لفهم حقيقة الوجود وان الثقافة الاسلامية هي المدخل الرئيسي لفهم المعاصرة على حقيقتها وان قضية الجمع من الاصالة والمعاصرة هي مشكلة فقط من البلاد النامية ومنها مصر ولكنها مشكلة غير واردة في البلاد المتقدمة فلا نجد في فرنسا مثلا او في انجلترا سؤالا مطروحا بين المفكرين بهذا المعنى بين الاصالة والمعاصرة (زكي نجيب

محمود ٦٠ : ٥) وان القضية التي تثير الاسى ما يبديه الطالب الجامعي ببعض طلاب الأزهر في تلك النظرة المتشككة نحو جدول دراسته وهذا تصوره مظاهر عدم الحماس – كما ينبغي لدى بعض طلاب جامعة الازهر نحو عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة للمواد الاسلامية الاصيلة التي تميزهم عن غيرهم من طلاب الجامعات الاخرى .

بعض الأنماط الشبابية داخل جامعتنا – (غير جامعة الأزهر) – الآن :

بدا التغير ألقيمي الملحوظ الناتج عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية يأخذ مجراه لذا الشباب الجامعي الحالي الأمر الذي ترتب عليه التغير في الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار الجيد الذي يفيد هؤلاء الشباب في تمسكهم والتزامهم بالقيم الاجتماعية والدينية والذي من شانه أن يؤدي بهم إلى تحقيق جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي ومنه الدراسي بالإضافة إلى تشكيل شخصيات سوية تعمل على نهضة وتقدم ورقى المجتمع الذي ينتمون اليه ولكننا نجد عدم التزام عدد من الشباب الجامعي بالأخلاقيات والقيم الاجتماعية والدينية والخلقية مما نتج عنه وجود بعض أنماط من الشلل والجماعات التي تتكون منها طلاب الجامعات ، ومنها ما يلي :

(٥) **شلة الروشنة** . ويقصد بها شلة من الطلاب أو الطالبات الذين يتصفون بزيادة المرح واللهو والمزاج العالي ، وزيادة في جرعة الاستخفاف بكل العادات والتقاليد إذا وقفت أمام تحصيل المزاج والمتعة ولا يهم في هذه الحالة من يعترض أو يحتج أو يسخط.

(٦) **شلة الغلابة** : وهي شلة تضم طلاب من البسطاء ذوو الكرامة بحيث تصبح ظروفهم ومشكلاتهم وامنياتهم واحدة حتى لا يشعر اي طالب منهم باي فرق عن الاخر وينحصر تركيزهم في حضور المحاضرات واتباع عادات الاساتذة الجيدين ، دون ان يحملوا اسرهم اعباء اكثر من طاقاتهم شلة الصفيحة - ويقصد بها شلة من الطلاب ذوي العلاقات الشاذة والمنحرفة

والتي تضم الطلاب المتمردين دائما على اوضاعهم واحوالهم وظروفهم واسرهم التي ينتمون اليها ، بل وقد تحاول بعض الطالبات ان تسلك اي طريق في سبيل تحقيق رغباتها دون مراعاة اية قيم اجتماعية او خلقية او دينية تتمسك بها .

(٧) **شلة العسكري** : وهي شلة على طرف النقيض تماما من النمط السابق اللاسوي ، فيتسم الطلاب بتقدير واحترام ذواتهم ، والتزامهم الفضائل والقيم الاجتماعية والخلقيةوالدينية فيؤدي هذا الى تسميتهم بهذا الاسم من قبل الطلاب غير الملتزمين او المتمسكين باية قيم او مباديء.

(٨) **شلة الجامع** : وتكون هذه الشلة مكونة من عدد من الطلبة والطالبات وكل مجموعة على حدة بحيث لا يوجد فيها اختلاط بين الطلبة والطالبات وبخاصة داخل جامعة الازهر ، وكل افكارهم وسلوكياتهم تنحصر في الصلاة والعبادة والوجود باستمرار في مسجد الكلية ومن ثم فان وجود مثل هذا النمط من الطلاب الجامعيين يجعل هناك بصيص امل في التزام وتمسك هؤلاء الطلاب بسائر القيم الاجتماعية الخلقية والدينية وتفرغهم لاستذكار دروسهم من خلال اتباعهم عادات الاستذكار السليمة، واتجاهاتهم نحو الدراسة المرغوبة والايجابية .

(٩) **شلة الطحن** : ويقصد بها شلة الطالبات المطحونات في المذاكرة لدروسهن والالتزام بحضور المحاضرات ، واتجاهاتهن الايجابية نحو دروسهن واتباع عادات الاستذكار الجيدة وكل أفكارهن متجهة نحو المستقبل المرغوب فيه ، لذلك فهن منصرفات عن كل ملذات الحياة العصرية والقيم المنبثقة عنها .

(١٠) **شلة الونش** : وترجع التسمية الى الشباب الجامعي الذي يهتم بكل شيء سواء كان مرغوب فيه ام غير مرغوب فيه فقد يلتزمون بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية يتمسكون في نفس الوقت بكل متطلبات البيئة

الدراسية كالاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار ، وكذلك قد يستخدمون وسائل الترفيه والترويح غير المناسبة والبعيدة كل البعد عن الالتزام بسائر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية . (٦١ : ٤٦-٤٨)

رابعا بعض المتغيرات المرتبطة بالمناخ التربوي لدى الشباب الجامعي الازهري :

إن البيئة الدراسية عبارة عن نظام اجتماعي معقد يتضمن عناصر بيئية عديدة تشمل المناهج والمقررات الدراسية ، طرق التدريس ، نظم الامتحانات ، الانشطة والخدمات العامة ، البيئة الادارية كالعلاقة بين الطالب واعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب بعضهم البعض .

ويرى احمد شلبي (١٩٩٧) ان المناخ الدراسي يعتبر بمثابة الوسط التعليمي الموقفي الذي يعيش فيه الطالب ، ويقدم له التعليم الذي يحقق الاهداف الموضوعة ويشمل المناخ الدراسي ، والمعلم ، الطلاب ، الاداريين ، العمال ، والاتحادات الطلابية .(٦٢ :٢٧)

كما تعرف نعيمة يونس (١٩٨٣) المناخ الدراسي بأنه عبارة عن العلاقات بين الأفراد الذين يوجدون داخل المؤسسات التعليمية ، وما يسود تلك العلاقة من مشاعر وقيم واتجاهات وللمناخ وفقا لهذا المفهوم هدفان هما :

- هدف يتصل بالإنتاجية ويتمثل في النمو الأكاديمي والاجتماعي والجسمي للمهارات الاجتماعية والاتجاهات .
- هدف يتصل بإشباع الحاجات النفسية للطلاب .(٦٣ : ٥)
- من العناصر الإنتاجية للمناخ التعليمي : المتعلم – المعلم – المنهجيات

المتعلم : صار في ظل تعليم الإعداد الغفيرة (ظاهرة إحصائية) فلا يوجد وقت لرعاية مواهبه وتنمية قدراته .

المعلم : مازال مبتعدا عن المشاركة الايجابية في توجيه المسارات للعملية التعليمية ونادر ما يدعى الى المشاركة في القرارات الخاصة بالتعليم .

المنهجيات : من المتعذر استيراد منهجيات التعليم من الخارج لشدة ارتباطاتها شواء بالبيئة التعليمية أو مقدرات المعلم القائم بتطبيقها ، ويمكن لتكنولوجيا المعلومات ان تساهم في تحقيق المنهجيات الجديدة وتطبيقها .(٦٤ : ٣٤١)

- لا شك أن عدم توافر المناخ التربوي الموالي أو المناسب ، عامل مقيد في كل مراحل التطور الاجتماعي إلا أن تأثيره يصبح أكثر جسامة في مجتمع المعلومات من حيث الإبداع والابتكار وطلب أساسي لتحقيق التقدم . (٦٥ : ٣٩٨)

ومما سبق تاتي أهمية دراستنا للبيئة الدراسية التي تحيط بالشباب الجامعي بصفة عامة ، والأزهري بصفة خاصة ، حيث تشير كارولين اندرسون (١٩٨٢) الى وجود عدة اعتبارات للبحث في مجال البيئة الدراسية داخل الجامعات او المؤسسات التعليمية من أهمها:

إن كل مؤسسة تعليمية تتميز بمناخ خاص بها تختلف عن كل المؤسسات الأخرى وتلك الاختلافات قد تكون معقدة ويصعب فهمها .

- باعتبار إن المناخ الدراسي يتأثر ببعض الأبعاد الخاصة ، مثل إعداد الطلاب ومستوى ذكائهم والإجراءات داخل حجرات الدراسة .
- إن المناخ الدراسي يؤثر على مخرجات الطلاب بما فيها الجانب التحصيلي والانفعالي والقيم باتساقها المختلفة والنمو الشخصي .
- ان فهم تاثير المناخ الدراسي سوف يزيد من دقة سلوك الطالب الجامعي .(٦٦ : ٥-٦)

لذلك فإننا نجد مما تقدم ان الطالب الجامعي داخل كليته يجد نفسه أمام منظومة اجتماعية غاية في التعقيد ،، منها علاقاته بزملائه وعلاقاته بأعضاء هيئة التدريس ، ومشاركته في أوجه الأنشطة الاجتماعية العديدة ، والمناهج والمقررات الدراسية ، وطرق التدريس ، والامتحانات والخدمات العامة

والبيئة الإدارية وكل ذلك يهدف الى ضرورة مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق التوافق مع البيئة الجامعية وعلى التحصيل الجيد وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم دون التأثر بالعوامل الخارجية الضارة .

ومن هنا تؤدي الجامعات دورا هاما باعتبارها من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي والنفسي في تشكيل شخصيات طلابها وتحديد مستقبلهم ، فالجامعات بأنشطتها وأساليب التفاعل بين طلابها تعتبر الوسيلة الفعالة لتشجيع الأنماط السلوكية المقبولة ومساندة القيم والاتجاهات الايجابية التي يحرص عليها المجتمع .(٦٧ : ١١)

وأكدت نتائج كثير من الدراسات على حقيقة هامة وهي أن عديد من الطلاب الجامعيين ومنهم طلاب جامعة الأزهر الأكثر التزاما وتمسكا بالقيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية وهم الأكثر توافقا اجتماعيا وشخصيا ونفسيا ، بالإضافة لأنهم يكونون أكثر تحصيلا دراسيا . وأكثر إظهارا لمظاهر الصحة النفسية .

خامسا : ضرورة تواجد الانموذج الإسلامي للشباب الجامعي :

من الملاحظ في الوقت الراهن ان معظم الشباب الجامعي هم أكثر فئات المجتمع تعرضا للاعوجاج في التصرفات والسلوكيات الشاذة والمنحرفة بل وتخليهم عن التزامهم بالقيم بدلا من إعلاء هذه القيم بترسيخها في نفوسهم ، ويأتي ذلك على النقيض مما يؤكده احمد عمر هاشم (٢٠٠٣) بقوله أن الشباب يحملون نفوسا خصبة صالحة للخير والإصلاح وقلوبا صافية لم تقتحمها بعد عادات سيئة ولا تقاليد ضارة .(٦٨ : ٨٥) .

وذلك يعنى أن الشباب الجامعي الازهري الملتزم بقيمه وعاداته المقبولة يكون باعثا على الحرص بدرجة اكبر من الشباب الجامعي بصفة عامة ، بالاضافة الى تزويده بسبل الهداية ، وجعله يتقبل الوجود ومن منظور اسلامي ايماني ، حتى يتغلغل في كيانه بما يجعله قادرا على تقبل الصعاب وتحديات المستقبل الذي يتسم بالتغيرات السريعة والهائلة في شتى المجالات .

وتذكر(رايت ميلزا) بان الشباب الان يعيش في زمان القلق وعدم الاهتمام واللامبالاة بصورة لا تسمح للعقل ان يفعل تاثيره الهاديء ، ولا تسمح للحياء والشعور الرقيق النبيل ان يفعل قيمه ومثله . (٦٩ : ٢٦–٢٧)

وفي رأي عمر الخطيب (١٩٩٠) ان الامة الاسلامية يمكن ان تستعيد هيبتها ومكانتها اذا ادركت حقيقة ماضيها والذي من خلاله تستلهم منه كيفية الاصلاح لحاضر الامة الاسلامية والذي شابه الكثير من المتناقضات بما يحول دون محاولة شحذ الهمم للمشاركة . (٧٠ : ١٩)

واستطرادا للحديث عن ضرورة ارتباط المناخ التربوي بالقيم ، لن تكون فعالية مثل(نيتشه) عندما يدعو الى هجرة القيم ويطالب بمدارس كالمعابد تؤمها النفوس النبيلة التي تصبح الى ان تحيا على هواها تنشد علما مرحا متحررا من الاخلاق الانسانية فالمثل والقواعد هي من صنع الضعفاء ، والحق الخير في رايه سدد ولابد ان تهدم فقد بناها الضعفاء ليتقوا بها جبروت الاقوياء "(٧١ : ٥٠)

ولكننا نشارك نبيل على الرأي عندما يعتقد ان الجامعات العربية الإسلامية وعلى رأسها جامعة الأزهر يمكن ان تساهم بدور فعال في دعوة القيم الى حرمنا التربوي فالجامعات الدينية في رأي الكثيرين هي القادرة على ان تضع التعليم في إطار من القيم بطريقة تعجز عنها الجامعات العلمانية (٧٢:٣٣٠)

ويرى فرج عبد القادر (١٩٩٩) ضرورة وجود عاملان نفسيان شديدا التأثير على نمو شخصية الفرد ، بل الجماعة في نفس الوقت هما : عامل التقليد **imitation** ويقصد به ان يقوم الفرد مع وعيه وقصده بتقليد شخص ، ومحاكاته في سلوكه وتصرفاته وعاداته ، بمعنى ان يصبح الشخص — الذي نقوم بتقليده قدوة لنا نقتدي به فيما يفعل ويكون هذا المثل الذي نقتدي به هو ما يجسم صفات المواطن الصالح ، وعامل التوحد : ويقصد به العملية التي تلجا إليها الشخصية بشكل لا شعوري ودون وعي منها فتتمثل اتجاهات ودوافع وقيم وسمات أصلية لها تضرب جذورها في أعماق بنائها الأساسي ، تلك الشخصيات

الجادة القويمة البناءة ، التي تتحلى في سلوكها واتجاهاتها وأفكارها وقيمتها — بكل ما هو طيب وصالح .   (٧٣ : ١٨٠-١٨١)

المبحث الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية :-

أولا : عينة الدراسة :

اختيرت العينة بصورة عشوائية من بعض أقسام الدراسة بكلية التربية بنين ، كلية الدراسات الإنسانية بنات، التابعتين لجامعة الأزهر فرع الدقهلية، بالفرقتين الدراسيتين الأولى والرابعة وبلغ عدد أفراد العينة (٣٤٩) طالبا وطالبة من ١٨ سنة وأربع شهور الى ٢٢ سنة و٩ شهور في الأقسام التالية :-

- ٩٥ طالبا بالفرقة الأولى ، منهم ٥٠ بقسم تكنولوجيا التعليم ، ٤٥ بقسم الدراسات الإسلامية.
- ٨٥ طالبا بالفرقة الرابعة ، منهم ٤٣ بقسم تكنولوجيا التعليم ، بقسم اللغة الفرنسية .

وقد بلغ متوسط أعمار الطالبات من ١٨ سنة ، و٣ شهور الى ٢٢ سنة و٥ شهور في الأقسام التالية :-

- ٩٠ طالبة بالفرقة الأولى ، منهم ٤٥ بقسم علم النفس ، ٤٥ بقسم الجغرافيا .
- ٧٩ طالبة بالفرقة الرابعة ، منهم ٤٣ بقسم علم النفس و٣٦ بقسم التاريخ .

وسيقوم الباحثان بعرض خصائص كل مجموعة من المجموعتين بالنسبة للجنس والفرقة الدراسية .

جدول (١)

يبين توزيع أفراد العينة في المجموعتين من الطلاب

م	الفرقة الدراسية / الجنس	الأولى	الرابعة	الإجمالي
١		٩٥	٨٥	١٨٠
٢		٩٠	٧٩	١٦٩
الإجمالي		١٨٥	١٦٤	٣٤٩

ثانيا أدوات الدراسة :

استخدم الباحثان في الدراسة الأدوات التالية :

(١) استبيان عادات لاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة إعداد :

جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ .

يهدف هذا المقياس الى معرفة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والوصول الى فهم أفضل طريقة للاستذكار السليم ، لكي تكون أساسا لتحسين ألذات – ويتكون من مائة عبارة ، ولكل عبارة خمس إجابات (دائما – غالبا- بدرجة متوسطة – نادرا)

وقد تم تحديد الاجابات على هذا المقياس – في ضوء نسبة مئوية على النحو التالي :

١. نادرا: تعني من صفر الى ١٥٪ من الوقت

٢. احيانا: تعني من ١٦ الى ٣٥ ٪ من الوقت

٣. بدرجة متوسطة : تعني من ٣٦ الى ٦٥٪ من الوقت

٤. غالبا : تعني من ٦٦ الى ٨٥٪ من الوقت

٥. دائما : تعني من ٨٦ الى ١٠٠٪ من الوقت .

يركز ويدقق المقياس على:

- المطلوب ممن يتعامل مع هذا المقياس : ان يقدر نفسه لا وفقا لما ينبغي ان يفعل او يشعر به ، ولا وفقا لما كما ينبغي على الآخرين ان يفعلوها

او يشعروا به وإنما على أساس ما هو معتاد عليه فعلا في العمل او المشاعر .

- حين يعجز المطبق عن الاجابه على أساس خبرته الفعلية ، ان يضع العلاقة وفقا لما يغلب ان يحدث اذا وجد هذا الوقت
- لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خطا لهذه العبارات .
- لا يوجد وقت محدد للإجابة على المقياس (الإجابة بقدر المستطاع من السرعة)
- لا يضيع المطبق وقتا كبيرا في أي عبارة .
- توجيه الرجاء بعدم ترك أي عبارة دون إجابة .

وقد تم حساب معامل الثبات لهذا المقياس عن طريق اعادة الاختبار، وكانت معاملات الارتباط دالة عند ٠,٨٧ وهذا يدل على ان ثبات الاختبار مرتفع .

(٢) مقياس القيم الفارق إعداد : جابر عبد الحميد

وهو مقياس وضعه برنس واعده للعربية جابر عبد الحميد(١٩٨١)ويتكون من ٦٤ زوجا من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الطالب أنها من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها وكل عبارة من العبارتين على المجيب ان يختار واحدة منها احداهما تمثل قيمة تجريبية والأخرى تمثل قيمة منبثقة او عصرية

ويقوم المقياس على تصنيف القيم الى نوعين : قيم تقليدية او أصلية وقيم منبثقة او عصرية وكل نوع منها يضم فروعا أربعة هي :

١. أخلاقيات النجاح في العمل (قيمة أصلية)ويقابلها قيم الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء (قيمة منبثقة أو عصرية) فكلما ارتفعت قيمة الطالب في الجانب الأول كلما كان ملتزما (بقيم النجاح في العمل)

وكلما انخفضت درجته في الجانب الثاني كانت لديه (قيم الاستمتاع مع الصحبة والأصدقاء).

٢. الاهتمام بالمستقبل(قيمة اصلية) ويقابلها قيم الاستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية) فتقل قيمة الاستمتاع بالحاضر لدى الطالب الملتزم من اجل المستقبل وينكر اشباع الحاجات الحاضرة وارضائها لتحقيق اشباعات اعظم في المستقبل .

٣. استقلال الذات (قيمة اصيلة)مقابل مسايرة الاخرين (قيمة عصرية) فاذا كان الطالب صاحب قيمة اصيلة او تقليدية يكون مستقلا بذاته عن الاخرين في اتخاذ القرارات والبت في الامور على النقيض من الطالب صاحب القيم الاصيلة .

٤. التشدد في الخلق والدين (قيمة أصيلة) مقابل النسبة والتساهل (قيمة عصرية) فيكون الطالب صاحب القيم الأصيلة هو الأكثر التزاما بالقيم الأخلاقية والدينية من الطالب الذي يتمسك بالقيم العصرية .

وقد تم حساب معامل الثبات لهذا المقياس عن طريق إعادة الاختبار وكانت معاملات الارتباط دالة عند ٠,٨٩ وهذا يدل على ان ثبات الاختبار مرتفع.

(٣) استبيان مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى الشباب الجامعي الأزهري من إعداد الباحثان :

يستخدم الاستبيان في البحث الحالي في ضوء التعرف على بعض المحاور الهامة وهي :

الشباب الجامعي الأزهري وعلاقته بمجتمعه، مدى انتمائه إليه،مدى التزامه بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية ،قدرته على مواجهة التحديات الراهنة من تغيرات علمية وتكنولوجية هائلة ،بالإضافة الى قدرة الشاب الجامعي الأزهري على تعامله مع الواقع الحالي.

*وقاما معدا الاستبيان بحساب صدق وثبات الأداة كما يلي :

- حساب الصدق :تم حسابه بالطرق آلاتية :

الأولى / صدق المحكمين : حيث تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس النفسي والتربوي ،وذلك للتعرف على أرائهم حول عبارات الاستبيان ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه ، وكذا مدى وضوحها وانتمائها للبعد الذي تنتمي اليه ،وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل بعض العبارات وحذف البعض الأخر .

الثانية / حساب الصدق العاملى للاستبيان :

وقد قاما معدا الاستبيان بحساب الصدق للاستبيان كما يلي :

١. مصفوفة معاملات الارتباط بين ابعاد استبيان وظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية.

جدول (٢)

م	الابعاد والاستبيان	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس
١	الشباب الجامعي الازهري ونظرته الى المجتمع	-					
٢	الشباب الجامعي الازهري ومدى انتمائه الى المجتمع	٠. ٧٨١					
٣	الشباب الجامعي الازهري وعلاقته بالقيم الاجتماعية	٠,٦٩٠	٠,٧٥٢				
٤	الشباب الجامعي الازهري ببيئته الدراسية داخل الحرم الجامعي	٠,٦٩٩	٠,٧٣٣	٠,٧٨٨			
٥	تحديات اجتماعية وخلقية تواجه الشباب	٠,٧٢١	٠,٧١٧	٠,٧٢٥	٠,٧٨٣		

	الجامعي						
٦	الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن	٠,٧٣٢	٠,٧١٤	٠,٦٩١	٠,٧١٨	٠,٧٩٤	

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

٢. الصدق العاملي للاستبيان :جدول (٣)

م	ابعاد الاستبيان	تشبعات العامل العام	نسبة الشيوع (الاشتراكية)
١	الشباب الجامعي الازهري ونظرته الى المجتمع	٠,٨٧	٠,٦٧
٢	الشباب الجامعي الازهري ومدى انتمائه الى المجتمع	٠,٨٨	٠,٧٩
٣	الشباب الجامعي الازهري وعلاقته بالقيم الاجتماعية	٠,٨٨	٠,٧٧
٤	الشباب الجامعي الازهري ببيئته الدراسية داخل الحرم الجامعي	٠,٩٨	٠,٨٠
٥	تحديات اجتماعيةوخلقية تواجه الشباب الجامعي	٠,٩٠	٠,٨٠
٦	الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن	٠,٨٨	٠,٧٧

الجذر الكامن ٤,٦٨ نسبة التباين ٧٧,٩٩٪

ويتضح من الجدول السابق ان جميع ابعاد الاستبيان تتشبع على عامل واحد مما يدل على الارتباط القوي بين هذه الأبعاد ،كما انها تستوعب ٧٧,٩٩٪ من التباين الكلي للاستبيان وهي نسبة جيدة ، مما يدل على التماسك الداخلي ، واتساق أبعاد الاستبيان فيما بينها اي أنها تقيس عامل القيم .

- **حساب إثبات الاستبيان :**

وقد تم حساب ثبات الاستبيان على عينة البحث الكلية البالغ قوامها (٣٤٩)طالب وطالبة بجامعة الازهر حيث تم حساب الثبات للاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي للاستبيان وكانت بنود الاستبيان الستة مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبيان ارتباطا دالا إحصائيا ، كما تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ

وبلغ معامل الثبات ٠,٩٣ وهي قيمة عالية للثبات مما يؤكد ثبات الاستبيان والاطمئنان الى النتائج التي يسفر عنها التطبيق .

ثالثا : الأساليب الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١. اختبار t.test للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات بين الجنسين (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة)
٢. معامل الارتباط البسيط لبيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات
٣. تحليل الانحدار متعدد الخطوات للتعرف على مدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع

مناقشة النتائج وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على انه توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية بين طلاب وطالبات الفرق الدراسية الأولى والرابعة جامعة الأزهر .

جدول (٤)

الفروق بين المتوسطات في مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية باختلاف الجنس

م	أبعاد الاستبيان	ن	م	ع	قيمة (ت) ودلالتها
١	الشباب الجامعي الأزهري ونظرته الى المجتمع	ذكور إناث	١٤,٠٢ ١٥,٣٠	٢,٧٢ ٣,٣٨	٣,٩١– ٣,٨٨–
٢	الشباب الجامعي الأزهري ومدى انتمائه الى المجتمع	ذكور إناث	١٤,٠٠ ١٥,٦٥	٢,٩٢ ٣,٣٠	٤,٩٥– ١,٩٤
٣	الشباب الجامعي الازهري وعلاقته بالقيم الاجتماعية	ذكور اناث	١٣,٧٤ ١٥,٧٨	٢,٧٣ ٣,٤٥	٦,١٥– ٦,١٠–
٤	الشباب الجامعي الازهري ببيئته الدراسية داخل الحرم الجامعي	ذكور اناث	١٣,٧٣ ١٥,٨٥	٢,٦٩ ٣,٤٨	٦,٣٨– ٦,٣٣
٥	تحديات اجتماعية وخلقية تواجه الشباب الجامعي	ذكور اناث	١٤,١٨ ١٥,٧٨	٢,٨٥ ٣,٤٩	٤,٧٠– ٤,٦٧

٦	الشباب الجامعي الأزهري وتعامله مع الواقع الراهن	ذكور اناث	١٤,٠٤ ١٥,٧١	٣,٠٠ ٣,٧٢	-٤,٦٠ ٤,٥٧
٧	الدرجة الكلية للاستبيان	ذكور اناث	٨٣,١٧ ٩٤,٠٦	١٤,٠٢ ١٨,٨٥	٥,٨٤ ٥,٧٩

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات بجامعة الأزهر في جميع مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وهي نظرة الشباب الجامعي للمجتمع ومدى انتمائه للمجتمع ،وعلاقته بالقيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية وعلاقته ببيئته الدراسية داخل المجتمع الدراسي وعلاقته بتعامله مع الوضع الراهن ، والدرجة الكلية للاستبيان وذلك لصالح الطالبات بالأزهر .

ويمكن تفسير ذلك بان طالبات هذه المرحلة ينتمين غالبيتهن الى بيئات ريفية فيكن اكثر التزاما وتمسكا بالعادات والقيم الاجتمعاعيةوالدينية والخلقية بناءا على معظم مناهجهن ومقرراتهن الشرعية التي يدرسوهنها في المراحل الدراسية السابقة لهذه المرحلة ،مما

يجعلهن أكثر التزاما بالقواعد والمبادىء والقيم الاخلاقية فيما بينهم وبين اقرانهم في البيئات المختلفة ، وذلك يدل دلالة واضحة على ارتباط وثيق بين الاخلاق والدين ولا عجب في ذلك ،فالدين الاسلامي هو صانع المعجزات ، ومهذب النفوس ، ويبنى عليه صالح الفرد والمجتمع على حد سواء .

كما ان الدين الاسلامي له اثر طيب في تهذيب النفوس البشرية وله دور فعال ومؤثر في تنمية تنمية سلوكهم القويم وتنمية ضمائرهم ،وفي الارتفاع بمستواهم الخلقي والسلوكي في الاقوال والافعال ،وذلك بالنسبة للطالبات الاتي ينظر اليهن المجتمع الشرقي نظرة تقدير واحترام لما يتمتعن به في الاصل من اخلاقيات فاضلة وسلوكيات نبيلة مما يعكس ذلك في كافة المظاهر الاجتماعية في الحياة بمجالاتها التمنوعة الامر الذي يترتب عليه القدرة على مجابهة التحجديات الاجتماعيةوالدينية والاخلاقية الناتجة عن التقدم العلمي

والتكنولوجي الهائل الذي لا يتقيد باي قيم او عادات او اخلاقيات مما يؤثر على تقدم المجتمع او تخلفة في ركب الحضارة .

كما يؤثر التعليم الجامعي الازهري لدى هؤلاء الطالبات تاثيرا مباشرا في تنمية الضمائر وبناء النفوس على الكرامة والاعتزاز بانهم يتدرسون بجامعة الازهر وفقا للمناهج والمقررات الدينية التي تعد وسيلة من وسائل الاشباع النفسي والروحي وتنمية الشعور الديني لديهن ويشجعهن على الاحساس بالسعادة والرضا والايمان بالقضاء والقدر ، ويخفف لديهن من وطاة الازمات والتحديات الراهنة التي تعترض مجرى حياتهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمد بيومي خليل (١٩٨٩) ويوسف عبد الفتاح (١٩٩٠) .

جدول (٥)

يوضح الفروق بين المتوسطات في القيم التقليدية

بين الطلاب والطالبات

م	أبعاد الاستبيان	ن	م	ع	قيمة (ت) ودلالتها
١	اخلاقيات النجاح في العمل	ذكور اناث	٣٣,٠٠ ٣٣,٤٧	٧,٧٧ ٨,٦٦	٠,٥٣١غير دال ٠,٥٣٠غير دال
٢	الاهتمام بالمستقبل	ذكور اناث	٣٤,٢٤ ٣٣,٦٨	٧,٣١ ٨,١٤	٠,٦٨٢غير دال ٠,٦٧٩غير دال
٣	التشدد في الخلق والدين	ذكور اناث	٣٣,٨٠ ٢٣,٨٧	٧,٥٠ ٩,٣٣	٠,٠٧٧غير دال ٠,٠٧٧غيردال
٤	الدرجة الكلية للمقياس	ذكور اناث	٣١,٢٤ ٣٣,٥٤	٩,٣٨ ١٢,١٢	١,٩٨٥ ١,٩٦٩

• دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب والطالبات بجامعة الأزهر في قيمة التشدد في الخلق والدين باعتبارها قيمة أصيلة وذلك لصالح الطالبات .

ويمكن تفسير ذلك ان طالبات جامعة الأزهر أكثر تمسكا بالقيم والعادات الأخلاقية ويعتبر هذا من المؤشرات الدالة على تاثير المواد الدراسية الشرعية التي يدرسونها والتي تسهم بشكل فعال في غرس القيم والمباديء واتباعهم للسلوكيات الحسنة التي تميزهم عن غيرهم من طالبات لا يدرسن مقررات دينية تعمل على تهذيب نفوسهم ، وتنمية ضمائرهم مما يؤكد ذلك ان الأفعال الخلقية تصحبها حالات عقلية خاصة ، حيث يرى السلف الصالح ان من خصائص العقل التي تصحب الفعل الخلقي ان تسعى الفرد لجلب ما يريده .

كما ان الطالبات في تلك المرحلة التعليمية أكثر ميلا للتمسك بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والانشغال بأمور الحياة الاجتماعية ، حيث ان طبيعة الفتاة الجامعية في المجتمعات الشرقية أميل للتضحية والتعاون والإيثار خاصة في باديء حياتها التي تمثل الركيزة الاجتماعية نواة تحقيق ذاتها على المستوى الجماعي بعد المستوى الفردي ،بالإضافة الى ان الطالبات أكثر تمسكا بالقيم

الاجتماعية والدينية المرغوبة التي تنبيء بقيم اجتماعية ،فالطالبة هي محور الحياة الاجتماعية ومركزها .

جدول(٦) يوضح الفروق بين المتوسطات بين الطلاب والطالبات في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

الدرجة الكلية للمقياس	ن	م	ع	قيمة (ت) ودلالتها
ذكور	١٨٥	١٨٨,٢٦	٢٣,٩٤	– ٠,٩٣غير دالة
إناث	١٦٠	٢٠٤,٤٥	٢٣٢,٨٧	– ٠,٩٠غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات بجامعة الأزهر في الدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة .

ويمكن تفسير ذلك ان طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بالأزهر الشريف يتكون لديهم الشعور القوى باتجاهات ايجابية نحو الدراسة حيث طبيعة

المقررات والمواد الدراسية الدينية فى التخصصات المتباينة بكليات الجامعة التى تتطلب تنظيم أوقات المذاكرة وعادات الاستذكار الجيدة لكم وعدد المواد الدراسية التى يدرسونها فتحتاج الى مزايدة من الجهد والعمل لاستيعابها وانجاذ أعمالهم بالحصول على تقديرات عالية حيث يتوافر ليهم دافعية الانجاذ والتحصيل الاكاديمى مما يؤثر الى وجود دافع قوى للمسئوليات والمهام الملقاة على عاتقهم في تحميل واجبات الحياة الراهنة والمستقبلية ٠

ومن ثم تعتبر عملية الاستذكار من عمليات التعلم الهامة التى لا غنى لدى الطالب فى تلك المرحلة التعليمية فى اى مجال من مجالات العلوم المتباينة ، حيث أنها عملية متلازمة للطالب منذ بداية تعلمه الى نهايته لما لها من اثر بالغ الأهمية على مستوى التحصيل الدراسى لديه ويتوقف نوع هذا المستوى على الأسلوب المتبع فى هذه العملية ٠

لذلك فان عادات الاستذكار ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفوق التحصيلى الدراسي لدي الطلاب فى مرحلة الجامعة حيث يتجنبون التأخير فى عمل الوجبات والاعتماد على أنفسهم فى فهم الدروس والمذاكرة أولا بأول والإطلاع على الكتب والمراجع العلمية والتخطيط للاستفادة من الوقت المتاح الى أقصى درجة ممكنة هذا بالإضافة الى انه كلما زادت عدد الساعات التى يقضيها طالب الجامعة فى استذكار دروسه لما ترتب عليه التحسن فى مستوى تحصيله الدروس وحصوله على تقدير مرتفع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشناوي عبد المنعم وعبدالله سليمان .(١٩٩٠)

مناقشة الفرض الثانى وتفسيره :

٦- ينص الفرض الثاني على انه توجد فروق دالة احصائيا فى عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بين طلاب وطالبات الفرلق الدراسية الاولى والفرقة الدراسية الرابعة جامعة الازهر ٠

جدول ٧

يوضح الفروق بين المتوسطات فى القيم الاجتماعية والخلقية والدينية بين الطلاب والطالبات فى الفرقتين الدراسيتين الاولى والرابعة ٠

م	ابعاد الاستبيان	ن	م	ع	قيمـــة (ت) ودلالتها
١	الشباب الجامعى الازهرى ونظرتـه الى المجتمع	ذكور اناث	١٦,٩٢ ١٢,٠٧	٢,٢٥ ١,٥٧	٢٣,٠٩ ٢٣,٥٨
٢	الـشباب الجـامعى الازهـرى ومـدى انتمائه الى المجتمع	ذكور اناث	١٧,١٢ ١٢,١٧	٢,٢١ ١,٨٦	٢٢,٤٦ ٢٢,٦٩
٣	الـشباب الجـامعى الازهرى وعلاقتـه بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية ٠	ذكور اناث	١٢,٠٣ ١٢,١٣	٢,٤٩ ١,٧٢	٢١,١١ ٢١,٥٧
٤	الـشباب الجـامعى الازهـرى وعلاقتـه ببيئة الدراسية داخل الكلية ٠	ذكور اناث	١٧,١٢ ١٢,٠٩	٢,٣٧ ١,٤٧	٢٢,٤١ ٢٢,٨٢
٥	تحديـدات اجتماعيـة وخلقيـة تعـترض حياة الشباب الجامعى الازهرى	ذكور اناث	١٧,٣٢ ١٢,٢٩	٢,٣٢ ١,٨٢	٢٢,٤١ ٢٢,٧٢
٦	الشباب الجامعى الازهرى وتعاملـه مـع الواقع الراهن ٠	ذكور اناث	١٧,٤٠ ١١,٧٩	٢,٤٤ ١,٨٧	٢٣,٥٣ ٢٣,٩٦
٧	الدرجة الكلية للاستبيان	ذكور اناث	١٠٢,٩١ ٧٢,٧٢	١٠,٧٩ ٤,٦٧	٣٣,١٧ ٣٤,٧٥

دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب الفرقة الدراسية الأولى وطالبات الفرقـة الدراسـية الرابعـة في جميـع مظاهر القـيم الاجتماعيـة والخلقيـة والدينيـة وهـي: نظـرة هـؤلاء الـشباب الى المجتمع ومدى انتمائهم إليه ، وعلاقتهم بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية، وعلاقتهم ببيئـتهم الدراسـية داخـل الكليـة ومواجهـة التحـديات الاجتماعيـة والخلقية التي تعترض حياتهم وقهدرتهـم علـى التعامـل مـع الواقـع الـراهن والدرجة الكلية للاستبيان وذلك لصالح الفرق الدراسية الأولى بجامعة الأزهر.

ويمكن تفسير ذلك بالقول ان طلاب الفرقة الدراسية الأولى في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية بجامعة الأزهر يتوفر لديهم مستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي وذلك حتى يتسنى لهم الحصول على الدرجات العلمية (والتقديرات العالية) وقد يرجع ذلك الى ان غالبية هؤلاء الطلاب ينتمون الى بيئات ريفية التي ما زالت تنظر الى الطالب الذي يحصل على شهادة جامعية - وخاصة من جامعة الازهر نظرة تقدير واعجاب .

كما قد يرجع السبب في التزام الطلاب في الفرقة الدراسية الأولي بمظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية أكثر من الطالبات في الفرق الدراسية الأعلى - وخاصة في جامعة الأزهر لان الطلاب يظهرون زيادة في تطلعاتهم الى الوصول لمكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع ، والطموح في إثبات وجودهم في اي مجال من المجالات الحياتية التي يعيشونها ، بالإضافة الى نظرة إبائهم اليهم في قد جرأتهم على تحمل المسئولية وإنجاز الأعمال في وقتها وإتمامها وعدم الشعور بأي إجهاد او ملل عند استذكار دروسهم ووجباتهم لأنهم حديثوا العهد بالحياة الجامعية والظروف الجديدة عليهم نسبيا مما يتيح لهم الفرصة على حرية التعبير عن أرائهم ومعتقداتهم وكيفية الحوار والمناقشة في إطار وجود ديمقراطي الذي لم يعيشونه في حياتهم الدراسية من قبل - هذا من جهة ، ومن جهة أخرى - يكون الطلاب في هذه المراحل التعليمية ملتزمين بمظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية بناء على دراساتهم للمواد الدراسية الدينية مما يؤثر في بناء شخصياتهم وجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الصعاب والمتاعب والتغلب عليها وأكثر سعيا وراء تطويع بيئاتهم الفيزيقية والاجتماعية وفقا لأهدافهم وطموحاتهم وأكثر قدرة على التغلب على مشاعر الملل والتعب والمثابرة وبذل الجهد مما يؤدي الى اهتمام الطلاب بتحقيق مستويات مرتفعة للتحصيل تحقيقا لأهدافهم التي يضعونها لأنفسهم ، وذلك راجع أساسا في المقام الأول الى التطور العلمي والتكنولوجي الهائل ، والظروف الراهنة التي يعيشها العالم

بأسره حاليا لا مناص إلا بالتمسك بسائر القيم الدينية والتي تبدو في إتباع أوامر الله – عز وجل – واجتناب نواهيه حتى يمكن تحقيق هؤلاء الطلاب لذواتهم وتوافقهم النفسي والاقتناع .

جدول(٨) يوضح الفروق بين المتوسطات في القيم التقليدية الأصيلة بين الطلاب والطالبات في الفرقتين الأولى والثانية

أبعاد المقياس	ن	م	ع	قيمة (ت) ودلالتها
١- الخلاقيات النجاح	ذكور	٣٩,٣٣	٥,٣٦	٢٤,١٠
في العمل	اناث	٢٦,٤٣	٦٢٤	٢٤,٣١
٢- الاهتمام بالمستقبل	ذكور	٣٩,٥٠	٤٠,٨٨	٢١,٩٥
٣- استقلال الذات	اناث	٢٧,٧٣	٥,١٣	٢١,٨٨
٤- التشدد في الخلق	ذكور	٤٠,٣٠	٤,٧٥	٢٦,٣٩
والدين	اناث	٢٦,٥٤	٤,٩٩	٢٦,٣١
٥- الدرجة الكلية	ذكور	٤١,٣٠	٦,٠٥	٣٤,١١
للمقياس	اناث	٢٢,٢٧	٤,٠٤	٣٤,٩١
	ذكور	١٦٠,٤٣	١٢,٨٤	٤٥,٠٢
	إناث	١٠٢,٨٨	١٠,٩٧	٤٥,٥٠

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب الفرقة الدراسية الأولى وطالبات الفرقة الدراسية الرابعة في القيم التقليدية (الأصيلة)

وهي : أخلاقيات النجاح في العمل ، والاهتمام بالمستقبل ، واستقلال الذات ، والتشدد (الالتزام) في الخلق والدين ، والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح طلاب الفرقة الدراسية الأولى .

ويمكن تفسير ذلك في ان الطلاب في المراحل الجامعية الاولى – وخاصة في جامعة الأزهر – يبدو إتباعا لأخلاقيات النجاح في الجامعة التي تشكل نظاما محددا يقوم بوظائف يومية ، لأنه المحور الهام الذي يقوم من اجل

تعليم هؤلاء الطلاب وتحديد أهدافهم وبرامجهم بهدف إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على القيام بأدوارهم بنجاح في مجتمعهم ، ومن ثم ينبغي الاهتمام بحياة هؤلاء الطلاب في الجامعة من اجل تحقيق أهدافهم التعليمية ، ويكون ذلك من خلال التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب وتسهم في تكيفهم مع المناخ الجامعي وعلى تحصيلهم الدراسي. ومن ثم تتوقف درجة التفاعل التربوي داخل الجامعة الذي يعتبر دليلا على سلامة العمل التربوي وفعاليته، ومؤشرا لمدى تأدية الجامعة لوظيفتها على نحو فعال ، مما يؤدي الى إعداد هؤلاء الطلاب لمواجهة متطلبات العصر ومشكلاته وصعوباته الراهنة وانهيار الاخلاقيات واهتزازها ، كل ذلك يؤدي في النهاية الى ضرورة حتمية هي التمسك بالقيم الأصيلة الدينية والخلقية والاجتماعية حتى يمكنهم تحقيق ذواتهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي مما يعود بالنفع على أنفسهم ووطنهم على حد سواء.

جدول(٩) يوضح الفروق بين المتوسطات في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بين طلاب وطالبات الفرقتين الدراسيتين الاولى والرابعة

الدرجة الكلية للمقياس	ن	م	ع	قيمة (ت) ودلالاتها
ذكور	١٨٥	٢٢١,٦١	٢٢٠,٦٦	**٣,١٤
اناث	١٦٠	١٦٧,٤٣	١١,٩٩	**٣,٣٣

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب الفرقة الدراسية الأولى وطالبات الفرقة الدراسية الرابعة في الدرجة الكلية بمقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وذلك لصالح طلاب الفرقة الدراسية الأولى ، وذلك مما يؤكد ان البيئة الدراسية السائدة داخل الكلية (بجامعة الأزهر)قد تؤثر بشكل او بأخر على التحصيل

الدراسي لدى هؤلاء الطلاب فضلا عن ان إدراك هؤلاء الطلاب بتلك البيئة المدرسية ، والعلاقات الاجتماعية الحديثة عليهم علاقات ممتازة سواء أكانت تلك العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض او بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس بالكلية بالإضافة لشعور الطلاب بعدم تحيز أعضاء هيئة التدريس لبعضهم دون البعض الأخر ،وان تسود بينهم روح الود والوئام كما يمكن للطلاب مقابلة أعضاء هيئة التدريس خارج الجامعة ،كل هذا من شانه ان يساعد الطلاب على استخدام عادات الاستذكار

الجيدة لدروسهم ،وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو دراستهم الجامعية الجديدة عليهم ، الأمر الذي يترتب عليه التفوق الدراسي.

كما ان إدراك الطلاب للمناخ التربوي الجامعي من خلال علاقاتهم بزملائهم تمتاز بالتفاهم والألفة والصداقة ،والمحافظة على مشاعر زملائهم ، والعمل في جماعات منسجمة وتبادل الأحاديث ،والمناقشات العلمية في جو من التفاهم ، والتنافس الشريف الذي يساعد على الحصول على أعلى التقديرات .

كما ترجع الفرق الدالة لصالح الطلاب في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسية لأنهم أكثر شعورا بالمناخ التربوي الجامعي الديمقراطي الذي تنموا فيه العلاقات على أعلى المستويات،بالإضافة الى ان الجامعة تتيح للطلاب الفرصة للمشاركة في الأنشطة التعليمية التي تؤثر على شخصياتهم باعتبارها وسيلة هامة من وسائل التعبير عن ألذات هذا من جانب، وإكسابهم قيما متعددة كالتعاون والتضحية والصبر والمثابرة من جانب أخر وذلك بمقارنتهم بنظائرهم من طلاب جامعة الأزهر .

كما إن الطلاب أكثر استغلالا وتنظيما للوقت المتاح للاستذكار ، والاستمرار في المراجعة بعد كل محاضرة ، والاشتراك في المناقشة والاستفادة من مصادر التعلم ، مما يؤدي الى تنمية الاتجاهات الايجابية نحو دراستهم الجامعية ، وقد يكون ذلك راجعا الى ان معظم هؤلاء الطلاب ينتمون الى بيئات

ريفية ، هذه البيئات مازالت تنظر الى الطالب الذي يحصل على شهادة جامعية نظرة تقدير وإعجاب .

مناقشة الفرض الثالث وتفسيره :-

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل على مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر في الفرقة الدراسية الأولى والفرقة الدراية الرابعة " .

جدول (١٠)
يوضح الفرق بين المتوسطات في مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية والقيم التقليدية والقيم العصرية لدى العينة الكلية للبحث.

م	القيم التقليدية والعصرية / مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية	اخلاقيات النجاح في العمل	الاهتمام بالمستقبل	استقلال الذات	التشدد في التدين والخلق	الدرجة الكلية للمقاييس
١	الشباب الجامعى الازهرى ونظرته الى المجتمع	٠,٦٩	٠,٦٢	٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٧٨
٢	الشباب الجامعى الازهرى ومدى انتمائه الى المجتمع	٠,٦٣	٠,٦١	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٧٥
٣	الشباب الجامعى الازهرى وعلاقته بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية ،	٠,٦١	٠,٥٨	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٧٢
٤	الشباب الجامعى الازهرى وعلاقته ببيئة الدراسية داخل الكلية ،	٠,٦٢	٠,٦١	٠,٦٨	٠,٧٣	٠,٧٥
٥	تحديدات اجتماعية وخلقية تعترض حياة الشباب الجامعى الازهرى	٠,٦٥	٠,٦٠	٠,٦٧	٠,٧٣	٠,٧٥

٦	الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن.	٠,٦٥	٠,٦٠	٠,٦٨	٠,٧٤	٠,٧٦
٧	الدرجة الكلية للاستبيان	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٨٦	٠,٨٢	٠,٨٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وبين التزام وتمسك العينة الكلية للبحث من الطلاب والطالبات بجامعة الأزهر بمظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وهي : نظرة هؤلاء الشباب الى المجتمع ومدى انتمائهم إليه ، وعلاقتهم بالتمسك بالقيم الاجتماعية والدينية والخلقية وعلاقتهم ببيئتهم الدراسية داخل الكلية وقدرتهم على مواجهة التحديات الاجتماعية والخلقية التي تعترض حياة هؤلاء الشباب ، وقدرتهم على تعاملهم مع الوضع الراهن ،والدرجة الكلية للاستبيان ، وعلاقة تلك المظاهر بالقيم التقليدية (الأصيلة) لدى أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات من جامعة الأزهر وهي ، أخلاقيات النجاح في العمل ، والاهتمام بالمستقبل ، واستقلال ألذات ،والتشدد(الالتزام) بالخلق والدين ، والدرجة الكلية للمقياس .

ويمكن تفسير ذلك الى ان طلاب وطالبات جامعة الأزهر – على وجه الخصوص – أكثر التزاما واستمساكا بالقيم الأصيلة (التقليدية) والمتمثلة في إتباع أخلاقيات النجاح في الحياة

التعليمية بمرحلة الجامعة ، والاهتمام بالمستقبل ، والتزامهم بأمور دينهم بناء على المناهج والمقررات الدراسية التي تصطبغ بصبغة دينية تجعلهم يخافون الله ويراقبونه في أفعالهم وسلوكياتهم مما يؤدي الى تهذيب ورقي أنفسهم وتقوية الوازع الديني لديهم الأمر الذي ينعكس في تمسكهم بمظاهر القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية التي تتمثل في نظرتهم الواقعية التفاؤلية الى مجتمعهم ، ومدى ولائهم وانتمائهم إليه وتفاعلهم مع بيئتهم الدراسية داخل كلياتهم الأمر الذي جعلهم يتصدون للتحديات الراهنة التي تعترض حياتهم

الاجتماعية والعلمية مما يؤدي ذلك الى رقي المجتمع وازدهاره بالإضافة الى تحقيق توافقهم الشخصي الاجتماعي ومنه الدارس في تعليمهم الجامعي والحصول على التقديرات العالية ، وزيادة مستوى طموحهم الأكاديمي .

ومن ثم تلعب جامعة الأزهر دورا هاما باعتبارها من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي والنفسي في تشكيل شخصيات طلبها وتحديد مستقبلها ، حيث ان الجامعة بمنهاجها ومقرراتها وأنشطتها وأساليب التفاعل بين طلابها تعتبر الوسيلة الفاعلة لتشجيع الأنماط السلوكية المقبولة لمساندة القيم الدينية والخلقية والاجتماعية والاتجاهات الايجابية التي يحرص عليها المجتمع.

جدول (١١)

يوضح الفروق بين المتوسطات في مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدي العينة الإجمالية

ابعاد الاستبيان	عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة
١. الشباب الجامعي الازهري ونظرته الى المجتمع	٠,١٤
٢. الشباب الجامعي الازهري ومدى انتمائه الى المجتمع	٠,١١
٣ الشباب الجامعي الازهري وعلاقته بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية	٠,٠٩غير دال
٤. الشباب الجامعي الازهري وعلاقته ببيئته الدراسية داخل الكلية	٠,١٧
٥. تحديات اجتماعية وخلقية تعترض حياة الشباب الجامعي الازهري	٠,١٦
٦. الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن	٠,١٨
٧. الدرجة الكلية للاستبيان	٠,١٦

٭دال عند مستوى ٠,٠٥

*دال عند مستوى ٠,٠١

- يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين بعض مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وهي : نظرة الشباب الجامعي الأزهري الى المجتمع ، ومدى انتمائه اليه ، وإتباعهم لعادات الاستذكار ، والاتجاهات نحو الدراسة لدى أفراد العينة في البحث الكلي من الطلاب والطالبات من جامعة الأزهر.
- كما يتضح من الجدول السابق وجود الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين بعض مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وهي : علاقة هؤلاء الشباب ببيئاتهم الدراسية داخل الكلية ، ومواجهة التحديات الاجتماعية والخلقية التي تتعرض حياتهم ، وقدرتهم على تعاملهم مع الواقع الراهن ، والدرجة الكلية للاستبيان .
- كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مظهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى عينة البحث الكلية من طلاب وطالبات جامعة الأزهر .

ويمكن تفسير ذلك بان الطلاب في هذه المرحلة الجامعية الأزهرية أكثر التزاما وتمسكا بكافة مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية حيث يرجع ذلك في المقام الأول الى المناهج والمقررات الدراسية الدينية والشرعية التي يدرسونها مما يسهم ذلك في تقوية الوازع الديني في نفوسهم ، مما ينعكس أثره على مجالات حياتهم المتنوعة وخاصة في مجال دراستهم بالكلية ، هؤلاء الطلاب يخططون لمستقبلهم وحياتهم المقبلة بناء على تحقيق مستوى معين من التعلم عن طريق أفضل طريقة للاستذكار ، وعن طريق العادات السليمة للمذاكرة حيث ينتمي غالبية هؤلاء الطلاب من بيئات ريفية وتتسم بمستوى اقتصادي اجتماعي منخفض الى حد ما مما يجعلهم أكثر تواضعا والتزاما بمظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وذلك عند مقارنتهم بالطلاب في نفس المرحلة

الجامعية ولكن في المدن تختلف سلوكيات الطلاب ، هذا بالإضافة الى توافر المغريات ووسائل الترفيه والمرح في هذه البيئات يجعل مثل هؤلاء اقل تمسكا بمظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية .

كما ان التعليم الجامعي يعتبر من أهم المراحل التعليمية إذ يمثل قمة الهرم التعليمي ، ويهدف الى إعداد الأفراد للحياة ، وطلاب الجامعة هم ثروة المجتمع وعدته للمستقبل في جميع المجالات المتنوعة لذلك فقد اظهر غالبية هؤلاء الطلاب أنهم أكثر التزاما بمظاهر القيم والمبادىء والمعتقدات حيث ابدوا استعدادا كبيرا في مستوى تحصيلهم وإنجاز الأعمال التي يتم بعد تخرجهم وهم يتطلعون للمستقبل وتبوء مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع ، وبالتالي يبذلون أقصى جهد وينجزون أعمالهم من اجل ذلك ساعدهم في هذا إتباعهم لعادات الاستذكار المناسبة لتحقيق ما يسعون إليه .

جدول رقم (١٢)

يوضح الفروق بين المتوسطات في القيم التقليدية (الاصيلة) وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى عينة الكلية

القيم التقليدية (الاصيلة)	عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة
١. اخلاقيات النجاح في العمل .	٠,١٣٨
٢. الاهتمام بالمستقبل.	٠,٠٧٧غير دال
٣. استقلال الذات.	٠,١٥٦
٤. التشدد في الخلق والدين.	٠,١٦١
الدرجة الكلية	٠,١٥٤

*دال عند مستوى ٠,٠٥

**دال عند مستوى ٠,٠١

- يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين أخلاقيات النجاح في العمل كقيمة تقليدية (أصيلة) وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى أفراد عينة البحث الكلية من طلاب وطالبات جامعة الأزهر .

- كما يتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين استقلال ألذات ، والتشدد (الالتزام) في الخلق والدين ، والدرجة الكلية للمقياس في القيم التقليدية (الأصيلة) وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى عينة البحث الكلية .

كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الاهتمام بالمستقبل كقيمة تقليدية (أصيلة) وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى أفراد عينة البحث الكلية من طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

ويمكن تفسير ذلك في ان طلاب وطالبات جامعة الأزهر أكثر التزاما وتمسكا بالقيم التقليدية (الأصيلة) آلاتية : قيمة أخلاقيات النجاح في العمل حيث يرى الطالب الجامعي انه إذا أحرز مركزا اجتماعيا او تقديرا مرتفعا في دراسة الجامعة لأنه يقوم بعملية استذكار دروسه ، وتنظيم وقته ،ويعمل بجد واجتهاد في معظم مقرراته الدراسية على نحو أفضل من نظراته من الطلاب الذين لا يتمسكون بتلك القيم الأصيلة .هذا بالإضافة الى رؤية الطالب الأزهري المتمسك بهذه القيمة يشعر بأمن وارتياح عندما يحصل على تقدير مرتفع في نهاية العام الدراسي ، مما يؤدي به الى استمراره في العمل حتى ينتهي من دراسته الجامعية ، وان يكون لديه مستوى عالي من الطموح لأنه يشعر بقيمة هذا النجاح .

أما بالنسبة لقيمة استقلال ألذات (كقيمة أصلية) فإننا نجد ان طلاب جامعة الأزهر أكثر قدرة على القيان بالأعمال التعاونية فيما بينهم ، ويدافعون عن أفكارهم وأرائهم من خلال تمسكهم بالأخلاق الفاضلة النابعة من دراستهم للمناهج والمقررات الدراسية الدينية العديدة مما يؤصل فكرهم ويعمق أرائهم مما ينعكس ذلك على ارتداء ملابسهم الدينية العديدة مما يؤصل فكرهم ويعمق أرائهم مما ينعكس ذلك على ارتداء ملابسهم المتواضعة التي تتمشى من أخلاقيات دينهم وقيمهم

التي يتحلون بها ، ويجعلهم أكثر شعورا بأقوالهم وأفعالهم الصائبة فيكونوا أكثر طموحا واستذكارا لدروسهم عقب كل محاضرة من المحاضرات ، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو كلياتهم ودراستهم .

اما بالنسبة لقيمة التشدد (الالتزام) بالخلق والدين ، فينظر طلاب جامعة الأزهر الأكثر التزاما وتمسكا بالأخلاق السامية والقيم الدينية النبيلة بان يكون لديهم شعورا قويا من اجل رضا الله سبحانه وتعالى ، وطاعة أوامره واجتناب نواهيه حتى يمكنهم الوصول الى إتباع عادات الاستذكار الجيدة لدروسهم ، بالإضافة الى التمسك بالمباديء والمعتقدات والدفاع عنها حتى يمكنهم التوصل الى تكوين اتجاهات ايجابية نحو دراستهم داخل الكلية ، وان يشتركون في مجالات الأنشطة المتنوعة ، والقيام بالمناقشة والحوار حيث يؤدي ذلك الى تحسين دافعية الإنجاز لمستوى الطموح الأكاديمي لديه .

مناقشة الفرض الرابع وتفسيره :-

ينص الفرض الرابع على انه " تنبيء بعض مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر الفرقة الدراسية الأولى والفرقة الدراسية الرابعة ".

جدول رقم (١٣)

يوضح نتائج تحليل الانحدار متعدد الخطوات إبراز بعض مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ونسبة المساهمة في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط r المتعددة	نسبة المساهمة E^2	قيمة Beta	قيمة ت ودلالتها
عادات الاستذكار والاتجاهات نحو المذاكرة	الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن	٠,١٨	٠,٠٣	٠,١٨	٣,٤٥

* قيمة الثابت العام = ٦٩,٠٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين القدرة على التعامل مع الواقع الراهن لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر في التنبوء بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لديهم ، وذلك عند المقارنة بباقي مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية في الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية لدى طلاب وطالبات جامعة الازهر .

ويمكن تفسير ذلك ان مجتمع جامعة الازهر محفوف بالقيم الخلقية والدينية من خلال مناهجها ومقرراتها الدراسية المملوءة بالعلوم العربية والشرعية التي تسهم بشكل او باخر في الحفاظ على القيم الاجتماعية والخلقية والدينية لدى طلاب جامعة الازهر على حد سواء ذكور

وإناث ، الأمر الذي يؤهلهم الى تحمل المسئولية ووقايته من الانحراف، وقدرته على التعامل مع الأوضاع الراهنة في كافة المجالات الاجتماعية والسياسية والتعليمية والاقتصادية ، واستغلالهم في أوقات الفراغ بصورة ايجابية، كل ذلك يعود على هؤلاء الشباب بالنفع ، فضلا عن تنمية عادات الاستذكار لكافة المناهج والمقررات الدراسية التي يقومون بدراستها ، بل وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو دراستهم بجامعة الأزهر مما يدفعهم الى تكوين شخصيات قادرة على التعامل مع الأوضاع الراهنة حيث طغيان القيم المادية وتأثيرها السلبي على كافة جوانب الحياة الراهنة .

مناقشة الفرض الخامس وتفسيره :

ينص الفرض الخامس على انه " تنبيء بعض القيم التقليدية (الأصيلة) دون غيرها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر في الفرقة الدراسية الأولى والفرقة الدراسية الرابعة ."

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج تحليل الانحدار متعدد الخطوات لإبراز بعض القيم التقليدية (الأصيلة) ونسبة المساهمة في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط r المتعددة	نسبة المساهمة E'	قيمة Beta	قيمة ت ودلالتها
عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة	التشدد في الخلق والدين	٠,١٦	٠,٠٣	٠,١٦	٣,٠٣

* قيمة الثبات العام = ١١٨,٠٢

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ذات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التشدد (الالتزام) في الخلق والدين كأحد القيم التقليدية (الأصيلة) التي لها القدرة على التذبوء بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر . ويمكن تفسير ذلك الى ان الالتزام والتمسك بالقيم الخلقية والدينية يحدث كثير من أشكال التوازن النفسي والاجتماعي لدى هؤلاء الشباب الجامعي وخاصة الأزهري الأمر الذي يدفعهم الى القدرة على تنظيم الوقت المناسب للاستذكار ، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو دراستهم الجامعية مما يؤدي بهم الى تحسين مستواهم العلمي ، وتحصيلهم الدراسي ، وحصولهم على أعلى التقديرات .

كما يؤثر ذلك الى استمتاع هؤلاء الشباب الجامعي الأزهري الى التمسك بالقيم الاجتماعية كالإحساس بالسعادة والحياة والجمال والأطمئنان والاستقرار النابع من الحياة الأسرية ،والقيم الإنسانية السامية مثل احترام الآخرين ، وتقوية اواصر الصداقة والإخلاص فيما بينهم وبين البعض الأخر من الطلاب هذا من جانب .

ومن جانب أخر ان التزام هؤلاء الطلاب بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية يؤدي الى نمو قيمة الحاجة الى الانتماء والولاء للوطن كقيم أصيلة (تقليدية) مما يؤدي الى رقي الشاب الجامعي الأزهري بالنواحي الروحية والاجتماعية والدينية ، وإشباع هذه الجوانب السامية فيه ، بالإضافة الى الاهتمام بالجوانب الإنسانية في التعليم بمصادره المختلفة ، وتنمية عادات الاستذكار وتكوين اتجاهات ايجابية نحو نوع الدراسة الذي يتلقاه مما يسهم بشكل فعال ومؤثر في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي ومنه المدرسي لدى الشباب الجامعي ذكور واناث في جامعة الأزهر.

نتائج وتوصيات :-

بعد تصاعد التجاوزات الصادرة عن البعض من جيل الشباب الجامعي، والمفترض في هؤلاء الشباب إنهم روح هذه الأمة المتوازن في خطوها نحو تحقيق كل تقدم وتطور وجد الباحثان ان لزاما عليها ان يدلوا بدلوهما في موضوع القيم بعد ان شابها كثير من النواقص (بما يشبه ألازمه)في محاوله منهما لضبط الأحوال (ولكي يستقيم الشباب الجامعي بعامه والأزهري منهم خاصة)وكان من جملة ما توصل إليه الباحثان من نتائج البحث الحالي لما يحدث في واقع القيم في حياة الشباب الجامعي – تفسير أو تحليلا ما يلي:

أولا : ما يخص القيم الاجتماعية والشباب الجامعي الأزهري :

- تدعيم قيمنا الاجتماعية باعتبارها سياج يحمي بقائها نفسه ، عن طريق (منظومة) إطرافها (الأستاذ الجامعي) (المناهج والأنشطة) (وسائل الأعلام) يحكم تلك المنظومة (أسلوب المكاشفة) وليس منطق الجزر المنعزلة ، وفي غير تقليدية روح متجددة تسمح بها سلطات الجامعة .
- ان يمارس مكتب رعاية الطلاب في كل كلية دور بمفهوم التطور بخطة توعية تهدف بان يدرك الشباب الجامعي الأزهري ان الكثير من السلوكيات الصادرة عنهم تفتقر الى التفكير المتعمق وان ذلك مردة

خطورة ما حدث بعد إزالة الحد الفاصل بين الحقيقة والخيال لدى أجيال كثير منهم ، بمعنى إنهم يخلطون في تصوراتهم وأفكارهم وأفعالهم بين ما هو حقيقي وبين الخيال الذي لا سند له في الواقع .

- ان ما حدث من انفلات شبه جماعي في الخروج على التقاليد الاجتماعية التي كانت مصانة ساعد الكثير من الشباب على ما يشبه التبلد او قلة الإحساس مما يستوجب معه إعادة النظر في ضرورة تقييم السلوكيات وإعطاؤها تقديرا عاليا بجانب التحصيل الأكاديمي .
- أهمية إيجاد (مجلس حكماء) في كل كلية جامعية تضمها جامعة الأزهر يرأسه عميد الكلية ويعاونه وكيل الكلية ورؤساء الأقسام من سلطته محاسبة اي خروج على العرف والتقاليد ، بآليات عمل تبعد بها عن دور الوعظ والإرشاد ، الى دور تقييم كل سلوك صادرة من الطلاب بما يستحقه من حزم وردع (اذا لزم الأمر) .

ثانيا : ما يخص القيم الخلقية :

- إعطاء الشباب الجامعي كل الضمانات والثقة في التعبير عن أنفسهم قبل الحرية اذ ان صوت الشباب المعلق طول الوقت وان يجد الطرف الأخر الذي يتجاوب معه يمكن الاقتراب منه ووقتها ولن يتصرفوا في الخفاء بما يغضب أهل بيته والمجتمع ولن نجد ما يسمى بالزواج العرفي مثلا.
- أن الأصل في أخلاقيات الشباب الجامعي الأزهري ، هو الاستقامة بالفطرة ، ويؤكد ويدعم ذلك منهجه الشرعية والفقهية في إظهار هذا المناخ التربوي الجامعي ، سيكون الشاذ أو المعوج من الشباب يسهل تميزه واحتوائه وإصلاحه بما ينبغي لدبه من رصيد قيمي ديني أساء فهمه وترجمته على حياته ولن تكون المهمة شاقة أمام مجلس الحكماء الذي نوهنا عنه أنفا.

ثالثا ما يخص القيم الدينية :-

- أن عدم الالتزام بصحيح الدين الإسلامي يستجوب المحاسبة الشديدة اذ ان التقويم النفسي والخلقي لشباب جامعة الأزهر دون الجامعات الأخرى الذين (على العكس شباب يبدون وكأنهم بلا جذور ولا امتداد) ، وسوف يحقق مهمة من يتصدى لذلك من الشباب (لإدراكه الصواب والخطأ) ويمكن ان يكون ذلك التصدي من جوانب زملاء الشاب الذي اهتز خلقيا ودينيا فيما يشبه محكمة القيم) يكون أعضائها ممن حققوا تقديرا علميا عاليا في تحصيلهم الأكاديمي من قبل أقرانهم داخل وخارج جدران الجامعة.

رابعا : ما يخص عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

- ان تسعى كليات جامعة الأزهر الى التركيز على ان يسعى كل طالب الى امتلاك مفاهيم المعرفة (بدلا من ثقافة الحفظ والاستظهار)ولا يعني ذلك إلا الاستغناء عن الحفظ والاستظهار ولكن يعني عدم الاكتفاء به فقط لكي يتصف كل طالب بالعقلية المتفتحة وان يكون هو الفعل وليس رد الفعل .
- ان يمارس المرشد الطلابي الجامعي (بالإضافة الى الأخصائي الاجتماعي والنفسي دوره الفعال في نبض كل طالب بان السعي على طلب العلم ذاته سوف يؤجر عليه دنيا ودين) حيث ان التشريع الإسلامي يحث على طلب العلم فيقول الرسول – صلى الله عليه وسلم – "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"

خامسا : ما يخص التأثير في تحسين المناخ التربوي الجامعي :

- المناخ التربوي الجامعي هو في الأساس حالة عقلية وينبغي التحكم فيها من جانب كل المهتمين بشئون الطالب الجامعي الازهرى من أعضاء هيئة التدريس ومناهج ومقررات دراسية وإشعار ذلك الطالب بان رحلته

التعليمية بمناهجها الدينية وهي رحلة نفسية تبحث عن الحقيقة وسط نسائم العفة والطهر تسبغها عليه العقيدة والأخلاق والقران الكريم والتفسير والسنة كلها إعلام مشروعة لنيل

الحق في ان يعيش هذا الطالب أفضل وأكرم واطهر حياة مما يؤثر ذلك في التزامه بسلوك دينه القويم في شتى مجالات الحياة الراهنة والمستقبلية ، والأمر الذي يعود بالجدوى والمنفعة على كافة مؤسسات الحياة التي يتفاعل معها هذا الشاب الجامعي .

توصيات البحث و مقترحاته :

بناء على ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية ، يمكن عرض بعض التوصيات والمقترحات ألنفسيه و الاجتماعية و التربوية التالية لرعاية أبنائنا طلاب الجامعات عموما وطلاب جامعة الأزهر بخاصة فيما يلي :

١. تلعب جامعة الأزهر الشريف دورا هاما في قضية الحفاظ علي القيم الاجتماعية والخلقية والدينية عن طريق تقديم الرعاية ألاجتماعيه والثقافية للشباب الجامعي لتأهيله لتحمل المسؤليه ووقايته من الانحراف و التحلي بالقيم بأنساقها المتباينة و استغلال أوقات الفراغ مما تعيد عليهم بالنفع من خلال إجراء بعض المسابقات التي تجريها رعاية الشباب داخل كليات الجامعة ،ومسابقات الطالب المثالي ،وتكريم المتفوقين دراسيا .

٢- ضرورة إسهام كل من قيادات الجامعة وطلابها على الحفاظ على القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ومنها احترام الآخرين من خلال تدعيم الصداقة و إظهار الإخلاص والانتماء والولاء للمجتمع حتى يحدث التوازن النفسي والاجتماعي لدى الشباب الجامعي، فضلا على التغلب على الآثار السلبية للثورة ألعلميه والتكنولوجية عليه والتى انعكست على تراجع الأخلاق النبيلة حيث تراجعت الإنسانية وطابت الماديات وشعور ا لشباب بالاغتراب وعدم الانتماء والخوف من المستقبل وغياب القيم الخلقية والدينية السامية .

٣–ضـرورة التنـسيق بـين مـا يـتم دراسـته لطـلاب الجامعـات بـصفة عامـة، والأزهريين بصفة خاصة مـن مقـررات ومنـاهج دراسـية مـن اجـل تـدعيم وترسيخ القيم الاسلاميه لدى هؤلاء الطـلاب وغرسـها فـى نفوسـهم حتـى يستطيعون التمسك بها والالتزام بسلوكياتها فى معاملاتهم.

٤– ضرورة التأكد على اتباع عـادات الاسـتذكار الجيـدة ،وتـدعيم الاتجاهـات الإيجابيه نحو الدراسة فـى ضـوء المنـاخ التربـوى الجـامعى الـلازم حتـى يمكنهم التمسك والالتزام بالقيم الاسلامية بعامة–التى تنبـسق منهـا كافـة القيم الاجتماعية و الخلقية لدى هؤلاء الطلاب داخل الحرم الجامعى .

٥– ينبغي توافر جماعات المعارف والمجلات العلمية داخل جامعاتنا لكى تتيح الفرصـة المناسـبة لطـلاب الجامعـات فـى المـشاركة بجماعـات الأنـشطة المختلفة ، مما يؤدى إلى تعويد هؤلاء الطلاب الالتـزام بـالقيم الاجتماعيـة والخلقية والدينية من خلال إنشاء الاتحادات الطلابية الخاصة لرعايتهم.

٦– تقديم بعض المقررات والمناهج الدراسية والعلمية ذات المستوى الرفيع حتـى تمكنهم من اتباع رعاية هـؤلاء الطـلاب عقليـا ونفـسيا واجتماعيـا وخلقيـا ودينيا.

٧– ضـرورة إكـساب طـلاب جامعـة الازهـر المعياريـة التـى تحـددها الجامعـة لطلابها، حيث تصبح القيم نوعا مـن المعـايير الجتماعيـة التـى يُقـيمّ فـى ضوءها الطلاب افعالهم وسلوكياتهم المرغوبة ،ومن ثم ينبغـى غـرس القـيم المقبولة فى نفوس طلابنا حتى يمكنهم تحقيق اَمالهم وطمـوحهم وأهـدافهم الآيجابية.

المراجع

١. محمود حمدى زقزوق(٢٠٠٢): قيم منسية ،ط١ ،ع١٠٩،المجلس الاعلى للشئون الإسلامية ،وزارة الأوقاف، القاهرة.

٢. المرجع السابق،ص٦.

٣. ناديه رضوان(١٩٩٤): الشباب المصرى وأزمة القيم ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤. زكى نجيب محمود(١٩٨٠): هذا العصر وثقافته، ط١، دار الشروق، القاهرة.

٥. ناديه رضوان، مرجع سابق، ص١٣ .

٦. المرجع السابق، ص١٣ .

٧. المرجع السابقص١٥ .

٨.Dsksmp,S.(١٩٩١):Attitudes and Opinions Englewood clips NewJersy Prentice- Hall.

٩. محمد احمد بيومى (١٩٨٠):علم اجتماع القيم ،دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

١٠. سيد عويس(١٩٨٨): نظرات باحث علمى اجتماع مصرى، مؤسسة روز اليوسف، الكتاب الذهبى ،القاهرة.

١١. حمد اللرشيد(١٩٩٤): دراسة حول ترتيب بعض المفاهيم للبناء القيمى للشباب الجامعى بعد الغزو العراقى من خلال عينة من طلبة الجامعة من دول الكويت ،دراسة اجتماعية تربوية ميدانية،ع٢٠،ج١، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٤٢٦.

١٢. Feather,N.T (١٩٧٥) :Values in Education and Society , NewYork :Free Press.

١٣. زكى نجيب محمود، مرجع سابق، ص١٠.

١٤. عبد اللطيف خليفة(١٩٩٢): ارتقاء القيم، دراسة نفسية-عالم المعرفة(٦٠)المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

١٥. محمد رشاد كفافي(١٩٩٠): دراسات في علم النفس الاجتماعي، مطبوعات جامعة الازهر، القاهرة.
١٦. على السلمي (١٩٩٧): الادارة الجديدة في ضوء التغيرات البيئية والتكنولوجية، ع٣٥، مؤسسة الاهرام، كتاب الاهرام الاقتصادى، القاهرة.
١٧. فوزية دياب(٢٠٠٣): القيم والعادات الجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة في(النفوس المنبثقة)ترجمة محمد على العريان، مكتبة النهضة العربية(١٩٩٤).
١٨. فوزية دياب، مرجع سابق، ص٢١-٢٤.
١٩. مراد وهبة ويوسف كرم(١٩٦٦): المعجم الفلسفى، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
٢٠. حامد عبد السلام زهران(١٩٧٧): الصحة النفسية والعلاج النفسى، عالم الكتب، القاهرة.
٢١. يوسف سيد محمود(١٩٩١): تغير قيم طلاب الجامعة(تقديم سعيد إسماعيل على-المقدمة)عالم الكتب، القاهرة.
٢٢. جابر عبد الحميد(١٩٩٣): قياس القيم الفارق، كراسة التعليمات، مكتبة النهضةالعربية القاهرة.
٢٣. حازم الببلاوى(١٩٩٨): التغيير من اجل الاستقرار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٢٤. محمود يوسف رسلان(١٩٩٨): التأخر التحصيلى وعلاقته ببعض المتغيراتالنفسية-الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر.
٢٥. جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى الشيخ(١٩٧٩): مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة(SSHA)-كراسة

الأسئلة-إعداد جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى الشيخ، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٦. عادل عز الدين الأشول وماهر محمد الهوارى(١٩٨٠)استبيان العادات والاتجاهات الدراسية،كتيب المعلومات،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

٢٧. أنور الشرقاوى(١٩٩٦): أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

٢٨. Homant,R.,Rokeach,M.(١٩٧٠):Values for Honcaty and Cheating Behavior,Personality,Vol.A,PP.١٥٣-١٦٢.

٢٩. حامد عبد السلام زهران وإجلال محمد سرى(١٩٨٥): القيم السائدة والقيم المرغوبة فى سلوك الشباب،بحث ميدانى فى البيئتين المصرية والسعودية، المؤتمر الأول لعلم النفس، القاهرة.

٣٠. سعيد أبو سوسو(١٩٨٦): القيم الدينية والخلقية وأثرها على التوافق النفسى والاجتماعى لدى طالبات الجامعة، الكتاب السنوى في علم النفس، المجلد الخامس، ص٧٩٤-٨١٨.

٣١. باكيناز حسن حسيب(١٩٨٨): العلاقة بين القيم الدينية والخلقية، والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة ع١٧، السنة الثالثة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٢١٥-٢٣٥.

٣٢. عبد اللطيف محمد خليفة ومعتز عبد الله (١٩٨٩): التفاوت بين نسقى القيم(المتصور-الواقعى)لدى طلاب جامعة القاهرة.

٣٣. عبد المعين سعد الدين هندي(١٩٩٠): االقيم الخلقية لدى طلاب التعليم الثانوى العام وطلاب التعليم الثانوى الازهرى، دراسة ميدانية، العدد الخامس، ج٢، مجلة كلية التربية بسوهاج، جامعة اسيوط.

٣٤. مُجدة محمود(١٩٩١) : دراسة تطور القيم الاجتماعيةوالخلقية لدى تلميذات المرحلة البتدائية بالمملكة العربية السعودية.
٣٥. فاروق السيد عثمان(١٩٩٣) : القيم التقليدية والبصريةلعينة من المعلمين والمعلمات المصريين والبحرينيين ع١٩ ،مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ص٢٠٧-٢٥٣.
٣٦. عبد الله سليمان والشناوى عبد المنعم(١٩٩٣) : علاقة عادات الاستذكار والاتجاهاتنحو الدراسة بالتحصيل الدراسى فى المواد التربوية لطلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الثالث، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية المصرية للعلوم التربوية والنفسية، القاهرة.
٣٧. عبد اللطيف خليفة(١٩٩٦) : المقارنة بين نسقى القيم(المتعدد-الواقعى)لدى الانـاث الراشدات ع٣٨، السنة العاشرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرةص٤٠-٦٦.
٣٨. على مهدى كاظم، نورى جودى العبيدى، وعبد المحسن الجبورى(٢٠٠٠) : النسق القيمى لدى طلبة قاريونس، ع٥٥، السنة الرابعة عشر، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ص٤٠-٦٢.
٣٩. قاسم محمود سموروعبد الحميدمساعد(٢٠٠٠) : العلاقة بين مستوى القيم الاسلامية والاظطراب النفسى لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك، ع١٧، ج٩، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ص١٠٥-١٣١.
٤٠. اسطانيوس ميخائيل(٢٠٠١) : التفضيلات القيمية لدى الطلبة فى جامعة دمشق فى ظوء عدد من المتغيرات، ع١٧، السنة الثالثة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ص٩-٥٧.

٤١. إيمات الكاشف(٢٠٠١): النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باساليبهن في مواجهة أزمة الهوية، ع٣، المجلد١١، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية(رانم)القاهرةص٤٦٥-٥٢٨.
٤٢. دلال محسن وتيسير صبحي (٢٠٠٢) : مقارنة بين القيم المعرفية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاخلاقية لطلبة ال البيت والجامعة الاردنية ، ع٢١ ، المجلد ١١ ، مجلة مركز البحوث الربوية جامعة قطر، ص ص١٢٩- ١٦٥ ٠
٤٣. علی مهدی كاظم (٢٠٠٢) : التعرف على العلاقة بين القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، سلطنة عمان ٠
٤٤. عبد اللطيف خليفة (١٩٩٢) : ارتقاء القيم - دراسة نفسية - عالم المعرفة (٦٠) مطبوعات المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب ، الكويت ٠
٤٥. المرجع السابق ، ص ٨٨ ٠
٤٦. المرجع السابق ص ٨٨ ٠
٤٧. **eisenlerg . n " developoment of children s prosocial moral judgment develoment peychology . , ١٩٧٩ vol . ١٥ , no . ٢.p .١٣٠**
٤٨. **Rokeach , M . (١٩٧٣) : The natnre of nalues , New york : free press**
٤٩. عبد اللطيف خليفة (١٩٩٢) ، مرج سابق ، ص ١٣٣ .
٥٠. رضوى اسامة (٢٠٠٣) : شبابنا : حقا هل هو بلا قيم ؟ سلسلة احوال مصرية ، العدد ٢١ السنة السادسة ، مركز الدراسات السياسية والاسترتيجية ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة ٠

٥١. المرجع السابق ص ٥٠ ٠
٥٢. معتز بالله وعبد اللطيف خليفة (١٩٨٩) : التفاوت بين نسقى القيم (المتصور – الواقعى) لدى طلاب جامعة القاهرة ، مطبوعات جامعة القاهرة ، القاهرة
٥٣. عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٨) : دراسات فى علم مالنفس الاجتماعى ، دار قباء ، القاهرة ٠
٥٤. ابراهيم العشرى (٢٠٠٣) : ثقافة الجهر بالسوء فى مصر ، دراما الخروج من الزمن المعيارى الى الزمن اللامعيارى ، سلسلة احوال مصرية ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة ٠
٥٥. المرجع السابق ، ص ٥٧ ٠
٥٦. فوزية دياب (٢٠٠٣) ، مرجع سابق ، ص ٢١ ٠
٥٧. ابراهيم العشرى ، مرجع سابق ، ص ٥٧ ٠
٥٨. المرجع السابق ، ص ٥٧ – ٦١ ٠
٥٩. عبد الالحليم عويس (د ٠ ت)ثقافة المسلم فى وجه التحررات المعاصرة ، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، القاهرة ٠
٦٠. زكى نجيب محمود ، مرجع سابق ص ٥ ٠
٦١. اسراء حسن (٢٠٠٣) : مطبوعات مؤسسة الاهرام ، القاهرة ٠
٦٢. احمد ابراهيم شلبى (١٩٩٧) : تدرسيس الجغرافية فى المراحل التعليم العام ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ٠
٦٣. نعيمة بدر يونس (١٩٨٣) : المناخ الدراسى وعلاقته بالتوافق النفسى فى المرحلة الثانوية ، رسالة ماجيستير كلية التربية جامعة عين شمس
٦٤. نبيل على (٢٠٠١) : الثقافة العربية وعصر المعلومات ، مرجع سابق ص ٣٤١ ٠

٦٥.نبيل على (١٩٩٤) : العرب وعصر المعومات ، عالم المعرفة ، ع ١٨٤ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب ، الكويت ٠
٦٦. عاطف عثمان الاغا (١٩٨٩) المناخ الدراسى السائد وعلاقته بالتوافق الدراسى للطلاب رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة الازهر ٠
٦٧.نعيمة يونس ، مرجع سابق ص ١١ ٠
٦٨.احمد عمر هاشم (٢٠٠٣) ابناءنا بين الحاضر والمستقبل ، الهيئة العامة المصرية للكتاب ، القاهرة ٠
٦٩. عبد الحليم عويس ، مرجع سابق ص ٢٦ وص ٢٧
٧٠. عمر عودة الخطيب (١٩٩٠) لمحات في الثقافة الاسلامية ، دار الهداية للنشر ، بيروت ، لبنان .
٧١. عبد الله عبد الدائم (١٩٩١) نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ٠
٧٢. نبيل على ، مرجع سابق ص ٣٣٠
٧٣. فرج عبد القادر طه (١٩٩٤) تأملات فيما طرأ على الشخصية المصرية من سلبيات العدد ٢ ، مجلة دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم)، ص ١٧١ و ص١٨٨ .

الملاحــق

م	العبـــــارة	الراي				
		موافق بشدة	موافق	غير متاكد	معارض	معارض بشدة
	الشباب الجامعي الازهري ونظرته الي الحياة					
١	اعتقد انه على الرغم من كل السلبيات الموجودة في المجتمع الا انني اشعر بان القيم ستظل هي الرابط لوجود الفرد بها					
٢	اشعر بانني في ظل الانظمة السياسية والاجتماعية المعاصرة انني انتمي الى جيل غريب					
٣	اشعر انني وجيلي نفقد مشاعر الانتماء نحو مجتمعنا					
٤	اشعر انا وجيلي بالاغتراب(عدم الراحة والأمان) في المجتمع حاليا					
٥	اشعر كشاب جامعي باهمية دور القيم المادية في تحديد مكانة الفرد في المجتمع					
٦	اشعر كشاب جامعي بضآلة درجة اهمية الفرد في المجتمع وخاصة المتعلم والمثقف					
	الشباب الجامعي الازهري ومدى انتمائه للمجتمع					
٧	اشعر انه لايمكنني ان افقد مشاعر الانتماء مهما حدث لي من مصاعب					
٨	اؤمن بان العادات والتقاليد والقيم هي التي تحمي الفرد مهما كانت تلك العادات والتقاليد والقيم					
٩	احرص على الصدق قولا وفعلا في علاقتي مع زملائي					
١٠	اعتقد انه من الافضل لي عندما لا اجد وظيفة لي في مصر ان اسافر الى اي					

	دولة اخرى					
١١	اؤمن بان قيمة التواضع والابتسام في وجه زميل لي شيء ضروري كما وصى به الشرع					
١٢	اشعر بان القيم والعادات والتقاليد هي التي تقيد حريتي					
	الشباب الجامعي الازهري وعلاقته بالقيم الاجتماعية والدينية والخلقية					
١٣	لدي شعور قوي بان قيم العلاقات الاجتماعية تحولت من قيم روحية ومعنوية الى قيم مادية بحتة					
١٤	اؤمن ان التاسي بالقدوة الصالحة في مراعاة القيم تعني احترام الاخرين وعدم التقليل من شانهم					
١٥	اؤمن ان شباب الجامعة حاليا يغيب عن اذهانهم ان الالتزام بالقيم لا يعني التخلف عن ركب التطور					
١٦	اؤمن بان ماتفرضه القيم الدينية والخلقية على الشباب هو مراعاة النقاء والطهر والعفة					
١٧	اعتقد ان الشاب الصالح هو الذي يطيع والديه ولا يحاول التفكير في عقوقهما					
١٨	اشعر بان القيم الاجتماعية والخلقية والدينية هي التي تعطي معنى لوجودى في هذه الحياة					
	الشباب الجامعي الازهري وعلاقته ببيئته الدراسية داخل الكلية					
١٩	اشعر بان تحقيق طموحي يرتبط بمدى ما ابذله من جهد في حضور المحاضرات والمذاكرة					

٢٠	اعتقد ان الكلية التي انتمي اليها هي التي تعطي قوة لشخصيتي واسلوبا لتفكيري					
٢١	اعتقد بان المليـة التي ادرس بها هي التي تحقق طموحي وتضمن لي مستقبلا مضمونا					
٢٢	احمد الله كثيرا بان دراستي بالكلية ليس بها اختلاط بالجنس الاخر					
٢٣	اعتقد ان محافظتي على القيم يقتضي منى مشاركة فعالة في اتحاد الطلاب بالكلية او باي اسرة بها					
٢٤	اعتقد انه يجب على ان اتسلح — وانا مازلت طالبا— ببعض المهارات الحياتية اللازمة في الحياة المعيشية حتى لا اكون في مصاف العاطلين					
تحديات اجتماعية وخلقية تعترض حياة الشاب الجامعي الازهري						
٢٥	اعتقد ان حال اشباب الان والاسماء الغريبة التي تطلق على الجماعة (الشلة) هي سبب البعد عن الدين					
٢٦	اشعر بالسعادة عندما اتواجد مع الجماعة (الشلة) التي اخترتها لنفسي					
٢٧	اشعر بالدهشة عندما اسمع تعبيرات غريبة يطلقهاالشباب على الشلة (شلة الروشنة مثلا)					
٢٨	اعتقد ان الزواج العرفي بين الشباب– حاليا– ينتمي الى ثقافة الجهر بالسوء					
٢٩	اؤمن بان الشخصية الملتزمة بالقيم والدين عليها ان تفكر جيدا قبل ان تقدم على اي تصرفا من التصرفات الطائشة					
٣٠	استنكر بشدة كرنفال ملابس بعض					

	الطالبات في الجامعة بمختلف اشكالها المقررة					
	الشباب الجامعي الازهري وتعامله مع الواقع الراهن					
٣١	اعتقد ان مصر كلفت من ارخص بلاد العالم في الاسعار والمعيشة في فترة سابقة					
٣٢	اعتقد انني ساجد وظيفة بعد تخرجي من الكلية					
٣٣	اعتقد انني لن اجد عملا بعد تخرجي من الكلية فابعد نفسي عن هذا الحلم					
٣٤	اؤمن بان اتباع القوانين واحترام الكبار من حولي هو من طاعة الله					
٣٥	لا اهتم بالمذاكرة يوميا بل اترك ذلك وفقا لحالتي المزاجية والنفسية					
٣٦	اؤمن ان معظم زملائي يبالغون في اظهار سرورهم بطريقة غير لائقة					

مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة :

البيانات

الاسم : **الجامعة :**

السنة الدراسية : **الكلية :**

التخصص : **القسم :**

السن : **محل السكن : ريف / حضر**

عزيز الطالب / الطالبة

يهدف هذا المقياس الى معرفة عادات والاتجاهات نحو الدراسة لكى تكون اساسا لتحسين الذات فاذا اجبت عليه بجدية ، فانه يمكن ان يساعدك فى الوصول الى فهم افضل لطريق الاستذكار السليمة يحتوى هذا المقياس على

مائة عبارة ولكل عبارة خمس اجابات ، تبين اذا كنت تعمل او تشعر بما يتفق مع (ندرة و احيانا او بدرجة متوسطة او غالبا او دائما)

والمطلوب منك عزيزى الطالب / الطالبة :

- قراءة كل عبارة من العبارات التى يشملها هذا المقياس قراءة متأنية جيدة
- التعامل بايجابية مع الخامات الخمسة التى تتضمن : دائما / غالبا / بدرجة متوسطة / احيانا / نادرا
- الكطلوب منك ان تقدر نفسك لا وفقا لما ينبغى ان تفعل او تشعر به ، وانما على اساس ماانت معتاد عليه فى العمل او المشاعر
- ضع علامة (   ) تحت احدى الخانات التى توافق رأيك ·
- لاتضيع اكثر من علامة (   ) امام العبارة الواحدة ·
- لاتترك عبارة بدون الاجابة عليها ·

وشكرا على تعاونك

الباحثان

م	العبارة	دائما	غالبا	بدرجة متوسطة	احيانا	نادرا
		الراى				
١	عندما يكون الذى كلفنى به استازى طويلا او صعبا اتركه بدون حل ٠					
٢	عند اعداد التقارير والبحوث اتأكد من اننى افهم ما هو مطلوب قبل ان ابدأ العمل					
٣	اشعر ان الاساتذة فى الكلية ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم					
٤	كراهيتى لبعض الاساتذة تجعلن اهمل عملى بالكلية					
٥	عندما اتأخر فى مراجعة محاضراتى ابادر فى انجاز المطلوب بدون مبادرة من احد					
٦	اجدصعوبة في التعبير عن نفسى كتابة مما يجعلنى بطيئا فى اعداد البحوث					
٧	ينجح الاساتذة الذين يدرسون لى فى جعل موادهم شيقة وذات معنى					
٨	لو اعطيت لك الحرية فى الاختيار المحاضرات التى احبها كنت فى ، ساستذكر بدرجة افضل					
٩	احلام اليقظة عن الخطوبة وخطط المستقبل تشتت انتباهى عن الدروس عندما اذاكر					
١٠	ينتقض اساتذتى تقاريرى المكتوبة بانها كتبت بتعجل او هى سيئة التنظيم					
١١	اشعر بان اساتذتى يسمحون بحبهم او كراهيتهم للطالب بان تؤثر في تقديراتهم له					
١٢	حتى اذا كنت لااحب مادة من المواد فانى استمر فى العمل بجد لكى احصل على تقدير حسن					
١٣	حتى لو كان الواجب مملا او كئيبا ، فانى اظل اعمل حتى اتمه					
١٤	اعطى عناية خاصة للتنسيق والترتيب فى البحوث والاعمال التى اؤديها					
١٥	اعتقد ان اسهل الطرق للحصول على تقديرات حسنة هو ان توافق على كل ما يقوله الاساتذة					

١٦	افقد اهتمامى بالمحاضرات بعد ايام قليلة من بدء الفصل الدراسى (الاول — الثانى)					
١٧	احتفظ بكل المذكرات الخاصة بكل مادة وارتبها بعناية ترتيبا منطقيا					
١٨	اتذكر قواعد اللغة وتعريفات المصطلحات الفنية والمعادلات دون ان افهمها فهما حقيقيا					
١٩	اعتقد ان الاساتذة بالكلية يحبون ممارسة سلطتهم بدرجة كبيرة					
٢٠	اعتقد ان اساتذتى يرغبون حقيقة فى ان يحبهم طلابه					
٢١	عندما تقابلنى صعوبة فى عملى بالكلية ، فاننى احاول ان اناقشها مع استاذى					
٢٢	اتردد فى ان اطلب من استاذى شرحا اكثر لواجب غير واضح بالنسبة لى					
٢٣	اعتقد ان بعض اساتذتى يتصفون بالجمود الشديد وضيق الافق					
٢٤	عندما تقابلنى صعوبة فى عملى بالكلية ، فاننىاحاول مناقشتها مع استاذى					
٢٥	اعتقد اننى وزملائى ليست لدينا الحرية الكافية فى اختيار موضوعات البحوث					
٢٦	لااهتم بتصحيح الاخطاء التى لاحظتها اساتذتى عندما تعاد اوراق الامتحان لى					
٢٧	اثناء الامتحان اكون عصبيا ومطضربا وافشل فى الاجابة على الاسئلة					
٢٨	اعتقد ان اساتذتى يتوقعون من طلابهم قدرا لاكبيرا من الاستذكار خارج نطاق الكلية					
٢٩	قلة ميلى نحو محاضرات الكلية تجعل من الصعب على ان اركز على المادة التى اقرأها					
٣٠	احافظ على مكان استذكارى منظما وخاليا من الاشياء الغير ضرورية					

م	العبارة	الرأى				
		دائما	غالبا	بدرجة متوسطة	احيانا	نادرا
٣١	اجدصعوبة فى كتابة موضوعات الانشاء					
٣٢	عندما يشرح اساتذتى المحاضرات او يجيبون على الاسئلة فانهم يستخدمون كلمات لا افهمها					
٣٣	اذا لم اكن احب المحاضرات ، فاننى أي ان يجب العمل بالدرجة التى تؤدى الى النجاح فقط					
٣٤	ان المكالمات التليفونية ودخول وخروج اخوتى من حجرتى تدخل مع استذكارى					
٣٥	فى كتابة ملخصات اثناء المحاضرات اميل الى ان اسجل معلومات يتضح فيما بعد انها غير هامة					
٣٦	لايقد م اساتذتى للكلية شرحا كافيا للمواد التى يدرسونها					
٣٧	اشرع بالحيرة والتردد نحو ما ينبغى ان تكون عليه اهافى التعليمية والمهنية					
٣٨	استغرق وقتا طويلا حتى اتهيأ لاستذكار					
٣٩	اجاباتى فى الامتحانات تكون ضعيفة لاننى اجد من الصعب على ان افكر بوضوح في وقت وجيز					
٤٠	بعض المحاضرات التى اتلقاها بالكلية غير شيقة لدرجة اننى ارغم نفسي على مراجعتها وفهمها					
٤١	لا استطيع التركيز جيدا بسبب فترات القلق او الاكتئاب او الحزن					
٤٢	اعتقد ان اساتذتى بالكلية متغطرسون ومتكبرون فى علاقاتهم بالطلاب					
٤٣	لا اهتم بالاشكال أو الخرائط او الرسوم البيانية او الجداول اثناء القراءة					
٤٤	اعتقد ان الاساتذة بالكلية يستمتعون فى داخل انفسهم بتصعيب الامور على الطلاب					
٤٥	اعتقد ان الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح فى الحياة اهم من الدراسة					
٤٦	اترك كتابة البحوث والتقارير وغيرها حتى اللحظة الاخيرة					
٤٧	بعد قراءة عدة صفحات من المحاضرة التى كتبتها اجد					

					نفسي عاجزا عن تذكر ما قراته حالا	
					اعتقد ان اساتذتي بالكلية يميلون الى الكلام كثيرا جدا	٤٨
					اعتقد ان اساتذتي يميلون الى تجنب مناقشة القضايا والاحداث الجارية مع طلابهم	٤٩
					عندما اجلس لاستذكار اجد نفسي متعبا او شبه نائم بدرجة لاتمكنني من الاستذكار بفاعلية	٥٠
					اجد صعوبة في تخمين النقاط المهمة – لاى مادة – التي اتوقع ان تاتي في الامتحان فيما بعد	٥١
					اشعر ان اساتذتي يحاولون توزيع انتباههم مساعداتهم على جميع طلابهم بالتساوى	٥٢
					اشعر ان تقديراتي هى تعبير دقيق عن مستواي الحقيقي	٥٣
					اضيع وقتا كبيرا في قراءة المجلات ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكارى	٥٤
					عندما اشق في الشكل المناسب للبحث الذى اعدته ارجع الى نموزج متفق عليه كدليل اتبعه	٥٥
					ان التوضيحات والامثلة والشروح التى يقدمها الاساتذة بالكلية جافة ومعقدة بدرجة شديدة	٥٦
					اشعر ان الحصول على تعليم لايستحق مايبذل فيه من وقت وجهد ومال	٥٧
					ان استذكارى يسير بطريق عشوائية غير منظمة تفرضها غالبا مطالب المحاضرات الاخيرة	٥٨
					عندما اقرأ واجبا طويلا من الكتاب المقرر اتوقف من فترة لاخرى والخص في ذهنى النقاط الرئيسية التي قرأتها	٥٩
					اشعر ان اساتذتي يميلون الى التهكم على طلابهم الضعاف دراسيا والسخرية من اخطائهم بدرجة مبالغ فيها.	٦٠
					بعض محاضراتي مملة لدرجة انى اقضى فترة الدرس في رسم الصور او كتابة الخطابات او احلام اليقظة	٦١
					(الانشطة خارج الكلية)مثل الاندية الرياضية والاسر تسبب لى التاخر فى عملى بالكلية.	٦٢
					يبدو لى اننى انجز قليلا جدا بالنسبة للوقت الذى اقضيه فى الاستذكار.	٦٣
					أشعر بأن اساتذتي بالكلية يجعلون مقرراتهم صعبة جدا بالنسبة للطالب المتوسط.	٦٤
					اشعر بانى ادرس مقررات ذات قيمة عملية ضئيلة بالنسبة لى	٦٥

٦٦	اقضى فترات الراحة بين المحاضرات فى الاستذكار لكى اقلل فترة العمل المسائى					
٦٧	استطيع ان اركز فى قراءة الواجب المكلف به – لبرهة قصيرة – وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها					
٦٨	اعتقد ان مدربى الانشطة الطلابية يضيفون للحياة الجامعية اكثر من اساتذة المواد					
٦٩	اعتقد ان الغرض الوحيد للتعلم الجامعى ينبغى ان يكون اعداد الطلاب لكسب الرزق					
٧٠	ان مشكلاتى خارج الكلية كالصعوبات المالية ، او الوقوع فى حب او السراع مع الوالدين تجعلنى اهمل عملى بالكلية					
٧١	احرص على ان انقل الرسوم البيانية والجداول والاشياء والتوضيحات الاخرى التى يرسمها استاذى على السبورة					
٧٢	اعتقد ان الاساتذة بالكلية يهتمون كثيرا جدا بالتقديرات ويهملون الاهداف الحقيقية للتعليم					
٧٣	اجاهد فى التحصيل والاستيعاب لان لى ميلا حقيقيا نحو كل مقرر ادرسه					
٧٤	احرص على الانتهاء من واجباتي المنزلية في الوقت المناسب					
٧٥	افقد درجات فى الامتحانات لانى اغير اجاباتى الاصلية لاكتشف بعد ذلك لاننى كنت على صواب فيها					
٧٦	اعتقد ان الطلاب الذين يوجهون اسئلة ويقدمون تعليقات فى المحاضرة يحاولون فقط جذب انتباه استاذهم					
٧٧	ان المركز الذى يؤهلنى فى التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسى وراء التحاقى بالجامعة					
٧٨	احب ان يكون بجانبى اثناء الاستذكار – راديو مفتوحا او مسجل اوتلفزيون					
٧٩	عند الاستعداد لامتحان ارتب الحقائق ترتيبا منطقيا حسب عرضها فى المحاضرات او تسلسلها التاريخى					

ملحق (٣)

استبيان

عزيزى الطالب / الطالبة

يدور هذا الاستبيان حول موضوع القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ، باعتبار ان القيم تشكل ركيزة أساسية فى حياتنا تختلف أشكالها ، وأنها تلقى بظلالها وراء اى تقدم يحرزه المجتمع ، وبغيا بها تكون مسئولة عن سلبيات عديدة تصيب حياتنا اليومية ،

ويطرح الباحثان مجموعة من العبارات كلا منها نعبر عن جانب من الجوانب التى تتعلق بالقيم من حيث المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية والدينية فى محيط الشباب الجامعي الازهرى

وباعتبارك عزيزي الطالب / الطالبة احد هؤلاء الفرسان الذين ينتمون بشرف وعزة لشبابنا الجامعي فان التعرف على رأيك يهمنا بالدرجة الأولى فى قضية هامة هى القيم والشباب الجامعي الازهرى والمطلوب منك عزيزي الطالب / الطالبة :

- **قراءة كل عبارة من العبارات التى يشملها هذا الاستبيان قراءة متأنية جيدة ،**
- **التعامل بايجابية مع الخانات الخمسة التى تتضمن : موافق بشدة / موافق / غير متأكد / معارض / معارض بشدة ،**
- **ضع علامة (   ) تحت الخانة التى توافق رأيك.**
- **لا تضع أكثر من علامة (   ) أمام العبارة الواحدة**

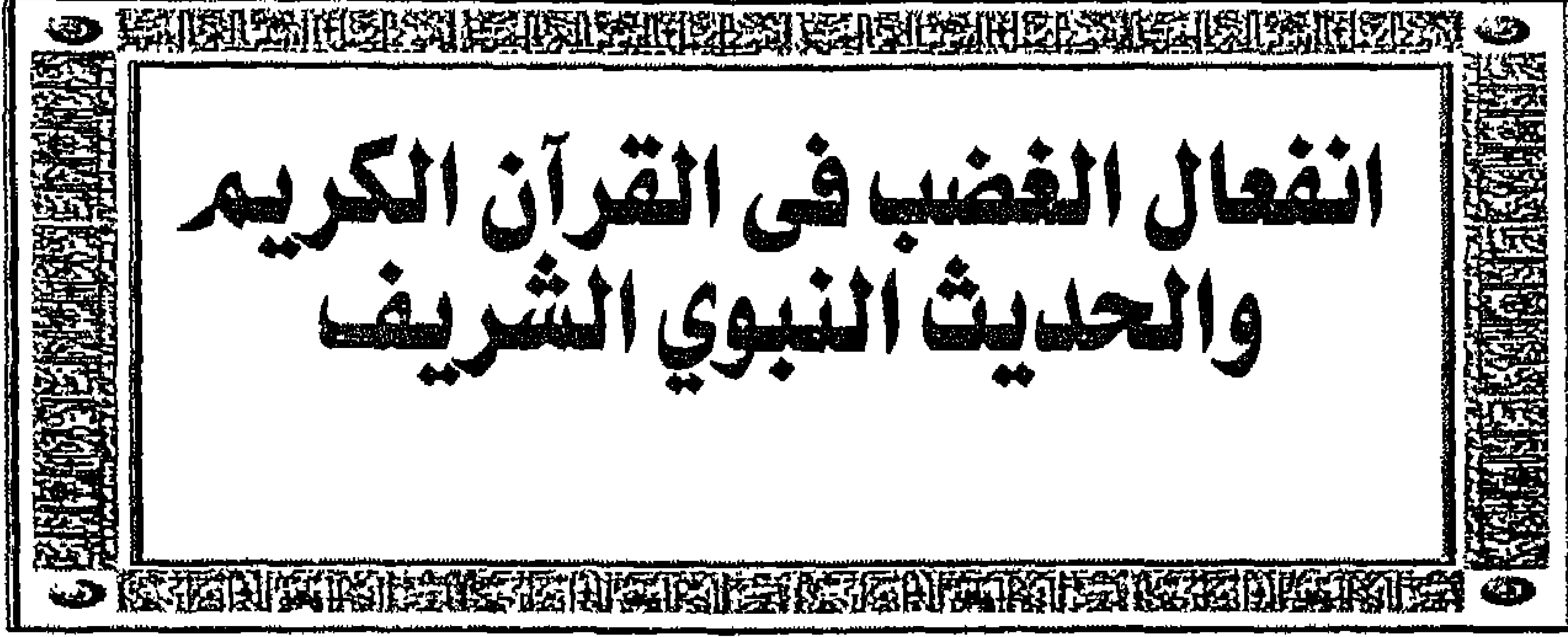
البيانات :

الاسم (اختياري)   الجامعة :   الكلية :

الفرقة الدراسية :   التخصص :   السن :

محل السكن :   من إعداد الباحثان :

مجلة كلية الآداب
جامعة الزقازيق
دراسات خاصة



انفعال الغضب فى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف

إعداد

د/ أحمد عبد الغنى إبراهيم
كلية التربية – جامعة الأزهر بالدقهلية

د/ عادل صلاح محمد غنايم
كلية التربية – جامعة الأزهر بالدقهلية

يناير ٢٠٠٤
مجلة عملية محكمة من أعضاء اللجنة العلمية الدائمة ...
تصدرها كلية الآداب – جامعة الزقازيق

مقدمة :

الحمد لله الذى لا يتكل على عفوه ورحمته إلا الراجون ، ولا يحذر سوء غضبه إلى الخائفون ، الذي ابتلاهم بالغضب وكلفهم كظم الغيظ فيما يغضبون

الذين ينفقون فى السراء والضراء والكظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (١٣٤) .

(آل عمران : ١٣٤) (*) والصلاة والسلام على محمد رسوله الذي قال (من كظم غيظاً يستطيع أن ينفذه دعاه الله يوم القيامة على رؤوس الخلائق حتى يخبره فى أى الحوار العين شاء) صدق رسول الله (ﷺ) .

وإذا كانت الانفعالات تلعب دوراً مهماً فى حياة الإنسان بشكل عام. فإن انفعال الغضب يؤثر بشكل خاص فى مصير الإنسان ، فقد يكون هذا الانفعال مطية الإنسان لكي يدفع الظلم ، ويحرر الأرض ، ويصون العرض ، وقد يكون مطيته إلى الحماقة ، والمعصية ، وقتل النفس التى حرم الله قتلها إلا بالحق .

والغضب انفعال فطري يظهر عندما يعاق أحد الدوافع الأساسية أو المهمة عن الإشباع فإذا منع الإنسان عائق من الوصول إلى هدف معين يحقق إشباع أحد دوافعه الأساسية أو المهمة ،فإنه يغضب ويثور ، ويقاوم هذا العائق ، ويكافح من أجل التغلب عليه ، وإزالته حتى يستطيع الوصول إلى هدفه ، وإشباع دافعه وتتوقف درجة شدة الغضب على درجة شدة الدافع الذى أعيق ، وعلى أهمية الهدف فى تحقيق الإشباع . (محمد عثمان نجاتى ، ١٩٨٩ : ١٠٢) .

ويحاول الباحثان فى هذه الدراسة أن يأتي بالعلم من أصوله ، وأن ينقب فى تراثنا الإسلامي الأصيل عن الأصول الثابتة لانفعال الغضب ، ولقد

(*) يشير الاسم داخل القوس إلى السورة فى القرآن الكريم ، وتشير الأرقام إلى أرقام الآيات فى تلك السورة .

تعددت البحوث والدراسات التى تناولت انفعال الغضب فى التراث النفسي العربي والأجنبي إلا أنه لا توجد دراسة واحدة – فى حدود علم الباحث تناولت انفعال الغضب من منظور إسلامي .

ولن نجد أثبت ، ولا أشمل من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، ليكونا مرجعنا الأساسي فى هذا البحث المتواضع ، فإن حالفننا التوفيق فالحمد لله وحده . علمنا ما لم نكن نعلم " وكان فضل الله علينا عظيماً وإن لم يحالفننا ما نتمناه فحسبنا ما قضيناه مع كتاب الله وسنة نبيه محمد (ﷺ) ، ودخولنا فى زمرة المجتهدين .

كل هذا ليس بغرض المقارنة ، وإنما وصولا إلى أنه مهما بلغ العقل البشري من وضع تصور لانفعال الغضب وأثره على السلوك ، يبقي الإطار الرباني متفوقاً عليها جميعاً ، ولا وجه للمقارنة .

(وفوق كل ذي علم عليم) (يوسف : ٧٦)

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الرئيسي التالي: إلى أى حد يعالج : كتاب الله الكريم والحديث النبوي الشريف " انفعال الغضب وينبثق من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية وهي :

١- هل يمكن استقراء انفعال الغضب فى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ؟

٢- هل تختلف مستويات الغضب لدي الناس باختلاف قوة إيمانهم ؟

٣- هل يعالج القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف علامات الغضب الجسمية ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة محاور نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

١- ندرة الدراسات العربية التى تناولت انفعال الغضب بشكل عام .

٢- أنها الأولى التى تسهم فى التنظير والتأصيل لانفعال الغضب من منظور إسلامي معتمداً على مصدرية الأساسيين القرآن والسنة .

٣- انتشار سمة الغضب فى المجتمع مما يؤثر على حياتنا الأجتماعية والنفسية والمهنية

٤-تكون نواة لدراسات اخرى تجمع بين التراث النفسى المعاصر ،ومايحتويه القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وتراثنا الإسلامي العريق .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى استقراء انفعال الغضب من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والتعرف على بعض الآثار الجسمية والنفسية المصاحبة له وكيفية الحد منها .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

أولا : الحدود المنهجية :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي متناولان أسلوب التحليل الكيفي لآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وانتقاء الآيات التى تعالج موضوع الغضب وتصنيفها فى ضوء ما يتوفر لدي الباحث من التراث العلمي ، بما تتضمن عملية التحليل الكيفي للنصوص من اختيار الآيات القرآنية والأحاديث المناسبة للموضوع واستقصاء تفسيرها ، دون عزل الآيات والأحاديث عن سياقها (سمير محمد حسين ، ١٩٨٣ : ٢٥ — ٢٨) .

هذا واقتضي التحليل الكيفي أن يقرأ الباحث كتاب الله وسنة رسوله قراءة شاملة ، إذ أدرك الباحث أنه من المستحيل الوقوف على انفعال الغضب فى كتاب الله وسنة رسوله اعتمادا على بعض الآيات والأحاديث . ثم قام الباحث بعرض النتيجة النهائية للتحليل فى هذه الدراسة على أحد الأساتذة المتخصصين فى القرآن وعلومه وكذلك الحديث الشريف .

ثانياً : الحدود المرجعية :

كان ومازال المرجع الأساسي في هذه الدراسة هو كتاب الله وسنة رسوله (ﷺ) من خلال كتاب إحياء علوم الدين للإمام الغزالي وكتاب لأحد علماء النفس المحدثين ، ولذا لن يعمد الباحث في هذا البحث إلى الاجتهاد في الاعتماد على المصادر الأخري ، إلا بقدر الحاجة ، وذلك لطبيعة هذه الدراسة التى تتميز بالخصوصية العالية لمصدري الدراسة الأساسي .

مصطلح الدراسة :

انفعال الغضب Anger Emotion

هو أحد الانفعالات أو العواطف التى تعتبر إشارة أو دلالة على مواجهة الضغوط وعوامل الإحباط ويكمن الخطر الناتج عن الغضب عندما يتراكم داخل النفس البشرية حيث ينتج عنه الأمراض والاضطرابات النفسية المختلفة . (أحمد عكاشة ، عكاشة ، ١٩٨٢ : ١٧٥) .

ويعرف الغضب بأنه الجسر بين كل من العدوان البدني واللفظي من جهة والعداء من جهة أخري ويشتمل الغضب على المشاعر والحركات التعبيرية وردود الفعل الفسيولوجية أو كمجموعة من السلوكيات أو كل هذه الأشياء مجتمعة (Buss & Perry, ١٩٩٢, ٤٥٢) .

وعرف ابن مسكويه الغضب فقال: الغضب هو حركة للنفس ، يحدث لها غليان دم القلب شهوة الانتقام . وسماه الغزالي (القوة السباعية) وعرفه فقال: الغضب شعلة نار، اقتبست من نار الله الموقدة ، التى تطلع على الأفئدة ، وإنها لمستكنة فى طي الفؤاد ويستخرجها الكبر الدفين فى قلب كل جبار عنيد. وعندما تشتد نار الغضب فإنها تصم صاحبها عن كل موعظة ونصيحة .

إما سبيلبيرجر Spielberger (١٩٨٣) فيفرق بين كل من طبيعة ودرجة الغضب ويفرد لكل منهما مصطلحاً :

– حالة الغضب Anger state هى حالة انفعالية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والإثارة والغيظ .

– سمة الغضب Anger trai وهى تعدد المرات التى يشعر فيها الفرد بحالة الغضب فى وقت محدد ، والفرد المرتفع فى سمة الغضب يميل للاستجابة لكل المواقف أو غالبيتها بالغضب (Spielberger. Et al., ١٩٨٣) .

ويري الباحث أن انفعال الغضب هو حالة نفسية ، وظاهرة انفعالية يمر بها الطفل فى الأيام الأولى من حياته جذبا للانتباه ويستثار لدي الكبار عن طريق التهديد والإحباط ومن إثارة تنشأ الأمراض النفسجسمية Psychosomatic diseases .

الإطار النظري للدراسة :

الانفعال استجابة متكاملة للكائن الحي تعتمد على الإدراك للموقف الخارجي أو الداخلى . وتشمل تغيرات وجدانية مركبة وتغيرات فسيولوجية تشمل الأجهزة العضلية والدموية والغدية والحشوية . ويرمى الانفعال إلى مواجهة الموقف المثير ولكن بطريقة تؤدى إلى تشتيت الجهد وعدم الوصول إلى النتيجة المثلى . وعادة ما يصاحب أى انفعال تغيرات فى الجهاز العصبي اللاإرادي . وقد أكد كانون Canon فى أبحاثه الدور الذي يلعبه الجهاز السيمبثاوي فى الحالات الانفعالية حيث تزيد ضربات القلب ويرتفع ضغط الدم وتتسع حدقة العين وينتصب الشعر وترتفع نسبة السكر فى الدم . ولانفعال الغضب آثار ضارة منها :

– يؤثر الانفعال على التفكير فيمنعه من الاستمرار ويجعله غير واضح كما هو الحال فى الغضب ويجعل الإنسان أكثر استعدادا وتهيؤا للاعتداء البدني .

– يقلل الغضب من قدرة الشخص على النقد وإخضاع التصرفات لرقابة الإرادة مما قد يؤدى إلى تصرفات عشوائية .

– يساعد الانفعال على تفكك المعلومات الدقيقة والمكتسبة حديثاً فتغلب المعلومات الغريزية على التفكير والسلوك مما قد يؤدى إلى سلوك اجتماعي غير مهذب .

– إذا استمرت دائرة الانفعالات دون أن تنتهي استمرت التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لها مما يؤدى في النهاية إلى تغيرات عضوية فى الأنسجة ينشأ عنها الأمراض النفسية . (أحمد عكاشة ، ١٩٨٢ ، ١٧٥ ، محمود أبو العزائم ، ١٩٩٤ : ٧ ، سيد صبحي ، ١٩٩٥ : ٢٣) .

هذا من ناحية ومن ناحية أخري أشار ذوكرمان Zuckerman وبصورة مثيرة للدهشة بأننا لا نعرف إلى القليل عن الغضب حتى بالمعنى الوصفي . فمعرفتنا للغضب معرفة حدسية فطرية غير منظمة . وهو يري أن أحد مهام علم النفس هو أ، يجعل هذه المعرفة الفطرية الحدسية واضحة ظاهرة تماماً كأحد المهام التى يقوم بها علم اللغة ليفسر قواعد النحو للغات البشرية المتنوعة . ويضيف إفريل Averil أن الغضب من الانفعالات السلبية . فى حدود كل من الخبرة الذاتية والتقييم الاجتماعي وله عواقب سلبية تؤثر على الفرد والمجتمع فهو دافع نحو العدوان وهذا الدافع يمكن منعه وتحويله فى الغالب بعيداً عن مجال الإدراك من جانب الشخص الغاضب أو يتحول إلى عكسه . فالأشخاص الغاضبون يمكن عقلنتهم لغضبهم Rationalzie Theiroun Anger وأن يتجنبوا مقدارا كبيراً من العدوان . فالغضب هو بقايا ماضينا البيولوجي والذي فى ظروف أكثر حضارية نستطيع ضبطه (Averill, ١٩٨٣, ١٩٨٣, ١٤٨–١٣٨) .

وهناك خطأ شائع بأن العدوان هو الوسيلة الوحيدة لتهدئة الغضب . وهذا غير صحيح فقد بينت الأبحاث التى أجراها جاك هوكانسون Jack Hokamson وزملاؤه أن معتقدات الفرد وأفكاره تؤثر على نوعية الأسلوب الذى يتبعه ليقلل من التوتر المصاحب للغضب أو العكس (لندال ، ١٩٨٣ : ٥٠٧) .

وقيل عن الغضب أنه جنون يدوم ساعة من الزمن ثم يزول (يوسف مراد ، ١٩٨٢ : ١٣٦) ويذهب كامبل Campbell إلى أن الغضب يعد من أخطاء كل فرد (Campbell, ١٩٧٥, ١٠٣) .

وهناك فرق بين الغضب والمضايقة. طبقا لمعظم التحليلات النفسية فالاختلاف الأساسي بين الغضب والمضايقة هو اختلاف فى الدرجة. فالغضب أكثر شدة من المضايقة ، مثال ذلك : أغضب من قتل شخص لحيوان واتضايق من مضغ اللبان . وهناك فرق فى قبول الاستجابة أثناء الغضب والمضايقة. فالأشخاص المتضايقون فى الغالب يحاولون إخفاء مشاعرهم وأن يتركوا الموقف بأقصى سرعة ممكنة .

والشخص الغاضب من جهة أخري يمكن أن يخرج عن طريقة ويسعى إلى المواجهة . باختصار . الفرق بين الغضب والمضايقة نوعي وكمي أيضاً فإذا كنت غاضباً قليلا فلا يعنى هذا أكثر من إنك متضايق جداً . ويظهر الغضب فى السطح البيني بين الذات والمجتمع بطريقة تختلف عن طريقة المضايقة . (Averill, ١٩٨٣, ١٥٢) .

أولاً : انفعال الغضب من منظور بعض علماء النفس المعاصرين :

وفى إطار ذلك كان لزاما على الباحث أن يبرز إسهام إليس Ellis فى تفسيره للغضب من وجهة النظر المعرفية. حيث تبني أليس تصوراً أعم وأشمل له قيمته كإطار تفسيري وأيضاً كإضافة جديدة لها أهميتها . وهو ما أدي بالعديد من الباحثين إلى تبني هذه الوجهة المعرفية فى تفسير الغضب والعدوان وفيما يلي نعرض الأسس العامة التى بني إليس Ellis عليها نظريته فى الغضب .

يقرر إليس Ellis أن معظم علماء النفس اتفقوا على أنه لابد للشخص من أن يشعر بالغضب حتما . فهم يرون الرضيع حديث الولادة معبرا عن انفعال الغضب فى الساعات الأولى من الحياة كما أنه على مدار فترات النمو واجه كثير من البشر مشاعرهم الخاصة التى تنم عن الغضب . ويقول إليس

Ellis أن هناك وجهة نظر تؤيد أن الإنسان يحتاج إلى الغضب ليحمي نفسه من هجمات العالم العدائي والعدواني . فإذا لم يغضب ليحمي نفسه أصبح معرضا لسيطرة الآخرين عليه ويستغلونه . ويعرضون حريته وممتلكاته للخطر .

مما سبق يتضح اتفاق علماء النفس مع إليس Ellis على أهمية الغضب للإنسان ليحصل على ما يريد وأن البديل أن يظل سلبياً صامتاً يستغله الآخرون ويمنعونه من تحقيق أهدافه .

وعلى وجه العموم وطبقاً لموقف علماء النفس فهناك أحد البدائل الثلاث للتعامل مع انفعال الغضب .

١- أن يشعر الإنسان بالغضب ولكنه يكتبه ويقمعه .

٢- أن يشعر الإنسان بالغضب ويعبر عنه بحريته .

٣- يتمثل في الغضب البناء أو العدوان الإبداعي .

ويعلق اليس على هذه البدائل بالآتي :

إذا نظرنا إلى البديل الأول نجد أن إخماد الغضب لن يفيد كثيراً (كبته) والحنق الذى لا يعبر عنه الإنسان سوف يسبب مزيداً من الأضرار أكثر من المشاعر التى يعبر عنها بحرية وبصراحة ونخاطر بتعويض أنفسنا للأمراض النفسجسمية متمثلة فى (قرحة المعدة ، ارتفاع ضغط الدم ن أمراض القلب) .

أما االبديل الثانى: فعلي العكس من ذلك فإذا ترك الإنسان نفسه للتعبير الحر عن الغضب فمن الممكن أن يواجه كثير من المشاكل بين الحين والحين فالآخرون سوف يفسروا هذا التعبير الحر عن الغضب بانه عمل عدواني خارجي .

أما البديل الثالث : الذي يقدمه المعالجين في ميدان علم النفس لحل المشكلة بهذا البديل وهو ما يطلقون عليه "العدوان الإبداعيط Creative Aggression أو الغضب البناء ويختلف هذا عن طريقه التعبير الحر السابقة

حيث أن الإنسان يعبر عن نفسه بصورة أكثر انضباطاً وتامل في ان الآخرين سوف ينصتون برغبتهم إلى وجهة نظره ويتفهمونها . (Ellis, ١٩٧٧, (a),٣)

العلاج العقلاني الانفعالي للغضب :

أما وجهة النظر المعرفية في تناولها لتفسير الغضب والتي يتزعمها إليس Ellis فتتمثل في ديناميت اليس في مفهومه للغضب لنبحث عن البدائل والحلول والمبادئ الأساسية للعلاج التي يقدمها العلاج العقلاني لانفعالي . ويري إليس Ellis إن الإنسان إذا أولى هذه المبادئ اهتماماً بالغا فسوف يستطيع التعامل مع المشاكل ذات الصلة بالغضب والانفعالات الأخري بفاعلية وبكفاءة باستخدام إرشادات العلاج العقلاني الانفعالي .

ويقرر اليس أيضا أن السماح للمعتقدات اللاعقلانية لأن تأخذ موضع السبق للمعتقدات العقلانية فإن هذا لا يعطي انتباها كافياً للحقيقة الكاملة وراء الحدث المحرك. ويضيف اليس Ellis أن إهمال الفرد للتأمل بعقلانية سوف يضعه في موضع يعمل بطريقة مدمرة للذات .

ويؤمن العلاج العقلاني الانفعالي بصورة راسخة إنه إذا لم يكن لدى الإنسان الوعي والقدرة على تغيير معتقداته اللاعقلانية فأنه سوف يستمر في مواجهة المشاكل الصعبة في التعامل مع مشكلات الغضب .

ويري اليس أن هناك أربعة عبارات تمثل بدقة الأفكار الأساسية التي يتمسك بها الغاضبون على وجه العموم (المعتقدات الغير عقلانية) .

١- كم كان فظيعاً (مروعا) أن تعاملني بمثل هذه الطريقة الظالمة .

٢- لا أستطيع أن أتحمل معاملتك لي بهذا الأسلوب الفظ غير العادل .

٣- لا ينبغي أن تتصرف معي بهذه الطريقة .

٤- لإنك تصرفت معي بهذه الطريقة أجد أنك الشخص الفظيع الذي لا يستحق شيئاً طيبا في هذه الحياة ولابد من عقابك لمعاملتي هكذا .

ويشير اليس Ellis أن أسلوب الحوار الجدلي للمعتقدات غير العقلانية يشكل ببساطة بعض أهم مظاهر الجدل في المعتقدات غير العقلانية عندما تحدث

الظروف غير المرغوبة والمكروهة إنها تتكون من مدخل منهجي منظم إلى الحوار الجدلي من خلال مجموعة أسئلة معينة تظل تستخدمها مع نفسك كلما شعرت بالقلق والغضب (بشكل يومي) ويطلب أن تعمل ذلك كتابة أو باستخدام المسجل لكي تستطيع مواصلة مراجعة نزاعك الجدلي السابق لكي توصده وترسخه .

ويفترض اليس Ellis إنك قد تستطيع أن تثبت بطريقة لا شك فيها أن الشخص تصرف معك بطريقة خاطئة أو ظالمة فأى قانون يقول أنه لا يجب أن يتصرف بتلك الطريقة وأنه لابد أن يعمل بصورة عادلة . لا يوجد مثل هذا القانون رغم أنني ويتفق فى هذا معي آخرون أجد أنه من حقه ومن الملائم له أن يعمل بطريقة عادلة فإنه بالتحديد غير مفروض عليه أن يفعل ذلك .
(Ellis, ١٩٧٧[a], ١٢٦)

ويوضح اليس بعض النتائج الواقعية للغضب :

١- أن الغضب يتبع من الاعتقاد اللاعقلاني واللامنطقي .

٢- الغضب انفعال قوي نوعا ما يميل إلى التدخل والامتداد إلى مجالات أخري فى حياة الإنسان .

٣- الاكتئاب والقلق الناجمان عن التوتر المتزايد النابع من الغضب يمنع الأداء الفعال فى نواحي أخري من حياة الشخص .

٤- الحالتين المندمجتين ٣ ، ٢ يمكن أن يخلقا استجابات سلبية من الأشخاص الآخرين تسبب بدورها الشعور بالنقد الشديد للنفس. ومع أشخاص كثيرين يأخذ النقد أكثر الأشكال من تحقير الذات .

٥- أن تكرار الغضب المركب من مزيج من التأثيرات الجانبية المذكورة آنفا يمكن أن يخلق توتراً صعباً داخل النفس ومن علاقة الإنسان بالآخرين .

ولذا يعرض أليس بعض الطرق المنخفضة للغضب :

– انبذ الغضب على أنه شئ غير ملائم حتى إذا عوملت بصورة سيئة أو بطريقة ظالمة وواجه الحقيقة وهى إنك الذي خلقت غضبك الخاص وأنت لست فى حاجة إلى ذلك .

– اطلب المساعدة من صديق واظهر له أن لديك مشكلة فى التعامل مع الغضب فمن الممكن أن يقدم لك بعض الخطط والنصائح ليساعدك على التخلص من الغضب وأن يجعل علاقاتك بالآخرين أفضل .

– اظهر غضبك لنفسك وقل لنفسك وبصراحة "انظر دعني أواجه الغضب" فمجرد أن تعلن تعبك لنفسك وتعمل على تلطيفه يمكن حينئذ أن تختار أو لا تختار .

– تحمل المسئولية كاملة عن غضبك لا تتردد فى الاعتراف بأنك خلقت هذا الغضب وأنك الذى أغضبت نفسك .

– اقبل نفسك بغضبك فمجرد أن تدين نفسك بسبب أعراض بسبب أعراض العصاب لديك (القلق – الاكتئاب – مشاعر عدم الجدارة ... الخ) فإنك تميل إلى إيقاف كل التقدم فى تخليص نفسك من مثل هذه الأعراض .

– توقف عن جعل نفسك قلقا مكتئبا ومحقرا لذاتك فكما تتعلم أن تقبل نفسك مهما كنت تشعر بالغضب أو مدى حماقة تصرفك عندما تكون غاضبا فإنك لا تستطيع أن تتعلم أن تقبل نفسك مع أى سلوك آخر لك خطأ أو سيئاً .

– انظر إلى المصدر الفلسفي فبعد أن تتعرف تماما على مشاعر الغضب لديك وأن تري أنك لا تحقر نفسك بسبب هذه المشاعر وأن تتخلص من بعض عناصر انخفاض تقدير الذات فى خلقك لهذه المشاعر فإنه تستطيع أن تبحث عن مصادر غضبك .

فالعلاج العقلاني الانفعالي يستخدم كل أنماط التربية وعلم النفس لمساعدة الأفراد على العمل للتغلب على انفعالاتهم المدمرة للذات مثل الغضب. ومبدئه فى ذلك الحوار الجدلي للمعتقدات غير العقلانية والذي يعطي فرصة

وطريقة منظمة لكى يأخذ الفرد آرائه المطلقة ويمحصها بطريقة منظمة مرات كثيرة إلى أن يميل إلى التوقف عن المساهمة فيها. (Ellis, ١٩٧٧[a]: ١٤٢-١٤٣) .

الدراسات السابقة :

دراسة بوسورث وهامر (١٩٩٥) **Bosworth & Hammer** حول استجابة الطلاب فى المدارس المتوسطة فى منطقة حضرية على مواقف الغضب، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣ مراهقا فى المرحلة المتوسطة فى الصف السادس، ٤١ من طلاب الصف السابع ، و٤١ من طلاب الصف الثامن . وتم تطبيق مقياس الغضب ، وكانت أكثر المواقف التى سجل فيها الغضب هى المواقف الأسرية ، وكانت استجابات الضرب ، والقسم ، والانتقام وإصدار عبارات خارجة هى الاستجابات الأكثر شيوعا ، وكان الطلاب أقل تحملا مع الأخوة أكثر تحملا مع الأصدقاء .

وفى مقالة لكاركين (١٩٩٦) **Charkin** تم استقصاء العوامل المؤثرة فى انفعال الغضب من خلال العديد من الدراسات أكدت المقالة أهمية :

١- عادل الجنس : حيث أكد دينفينباشر وآخرون (١٩٩٦) **Denffenbacher et al** وجود فروض فى الغضب الظاهري لدي المرأة أكبر من الرجل،كما أنها أكثر حدة وأكثر إزعاجاً فى استعمال الغضب من الرجال .

٢- الثقافة : وجد ارمستد وآخرون (١٩٨٩) **Armstead et al.** من خلال دراستهم على عينات صغيرة من السود أن التعبير عن الغضب كان يرفع مستوى ضغط الدم وخاصة فى المواقف العنصرية .

٣- الحالة الصحية : حيث أكد كينان وآخرون (١٩٩٢) **Keinan et al** فى دراستهم على عينة من الرجال أن تكرار الغضب وحدته ترتبط ارتباطا موجباً بالحالة المرضية ولكن حدة التغيرات المصاحبة للغضب ترتبط بالصحة والمرض .

وأوردت مقابلة دينفينباشر وآخرون (١٩٩٦) **Denffenbacher et al.** ثمان دراسات تناولت فى مجملها انفعال الغضب . توصلت إلى :

١- إن حالات الغضب المرتفع تكون مصحوبة بالمظاهر الجسمية السالبة مثل الكلام العالي والخارج ، الشد والدفع .

٢- من أبرز مظاهر الغضب "العرق ، الارتعاش ، إطباق الفك ،الحبو على الركبتين ، اضطراب النبض ، الصداع ، ارتفاع ضغط الدم ، احمرار الوجه وحرارته ، تثبيت قبضة اليد وبرودتها ، اضطراب المعدة ، الرغبة فى إيذاء الذات ، وإيذاء الاخرين ، تدمير علاقات الصداقة ، تدمير البيئة المحيطة ، الوقوع تحت طائلة القانون " .

دراسة روسس وفان ويلجين (١٩٩٦) Ross & Van Willigen تهدف إلى مقارنة جنس الوالدين فى تحمل الألم النفسي الناجم عن رعاية الأبناء وعلاقته باستثارة انفعال الغضب لديهم . توصلت النتائج إلى أن الأمهات أكثر تعبيرا عن الغضب من الأباء حيث أن مسئولية الأمهات فى رعاية الأطفال أكثر من الآباء

من خلال الدراسات السابقة يتضح أن :

- انفعال الغضب عند المرأة أكثر حدة وإزعاجاً من الرجل. ربما يرجع ذلك إلى مسئولياتهن عن رعاية أبنائهن ، وأنهن أكثر تعرضاً للضغوط الاقتصادية والاجتماعية لرعاية الأطفال .

- كما أن التعبير عن انفعال الغضب لدى السود أكبر منه لدي البيض خاصة فى مواقف التمييز العنصري .

- إن حدة التغيرات المصاحبة للغضب ترتبط بالصحة والمرض .

- إن مظاهر الجسمية المصاحبة لانفعال الغضب هى الكلام العالى والخارج ، الشد والدفع ، العرق ، الارتعاش ، إطباق الفك ، اضطرابات التنفس وسرعة ضربات القلب ، وضغط الدم ، واحمرار الوجه ، وبرودة الأطراف ، واضطراب المعدة ، وإيذاء الذات والآخرين والمتلكات وكلها من زملة أعراض الأمراض النفس جسمية .

كما استخدمت بعض الدراسات السابقة الأساليب المعرفية السلوكية والاسترخاء والتدريب على المهارات الاجتماعية فى الحد من انفعال الغضب منها دراسة ديفيننباشر وآخرون (١٩٩٦) Deffenbacher حول خفض الغضب لعينة من المراهقين تكونت من ١٢٠ طالباً ، ٦٣ ذكور ، ٥٧ إناث ، أظهرت النتائج فعالية كل من الاسترخاء والتدريب على المهارات الاجتماعية فى ضبط الغضب والمتغيرات الانفعالية الأخري والسلوكيات المدرسية المنحرفة .

وفى دراسة لارسون (١٩٩٢) Larson المعرفة أسلوب إدارة الغضب من خلال منهج فكر أولا باستخدام الأساليب المعرفية السلوكية وتكونت العينة من ٢٢ مراهقا . وبعد تطبيق برنامج مكون من عشر جلسات تم فيه استخدام أساليب النمذجة ، وتعلم الذات ، وحل المشكلات والتوجيه الذاتي توصلت الدراسة إلى وجود فروق راجعة إلى الأساليب المعرفية السلوكية المستخدمة .

مما سبق يتضح أن انفعال الغضب من الموضوعات التى شاعت دراستها فى السنوات الأخيرة فى التراث النظري الأجنبي بينما يندر دراسته فى المجال العربي مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية .

ثانيا : انفعال الغضب فى القرآن الكريم

لقد سبق القرآن الكريم علماء النفس فى التعرض لانفعال الغضب ، فظهر انفعال الغضب فى الكثير من آيات الذكر الحكيم ، ونحن فى عرضنا لهذا الجانب من البحث لا نقحم القرآن فى أمور ليست بذات صلة . بل نوضح مفاهيم راسخة فى القرآن الكريم جاءت لتكون هاديا لنا فى الدنيا والآخرة تحقيقا لقول الله عز وجل .

وابتغ فيما ءاتك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد فى الأرض إن الله لا يحب المفسدين (٧٧) (القصص : ٧٧)

وإذا كنت استعنت بما وصل إليه أحد علماء النفس المحدثين من تفسير للغضب وبعض الطرق المخفضة للتعامل معه ، ذلك لا شئ إلا للتسهيل على الباحثين والقراء لهذا الموضوع .

وانفعال الغضب من الانفعالات الهامة فى حياة الإنسان ، وبقدر أهمية هذا الانفعال فى حياة الإنسان ، وتصريف سلوكه فى جوانب الخير والشر بقدر تعدد آيات الذكر الحكيم التى تتعرض إلى هذا اللون من الانفعالات .

ولقد استعمل القرآن الكريم الغضب فى أربعة وعشرون موضوعا كان أغلبها يدور حول غضب الله على القوم المنحرفين الضالين .

ومن يقتل مؤمناً متعمداً فجزاؤه جهنم خلداً فيها وغضب الله عليه ولعنة وأعد له عذاباً عظيماً (٩٣) النساء (٩٣)

قل هل أنبئكم بشر من ذلك مثوبة عند الله من لعنة الله وغضب عليه وجعل منهم القردة والخنازير وعبد الطغوت أولئك شر مكاناً وأضل عن سواء السبيل (٦٠) (المائدة: ٦٠)

ويعذب المنفقين والمنفقت والمشركين والمشركت الظانين بالله ظن السوء عليهم دائرة السوء وغضب الله عليهم ولعنهم وأعد لهم جهنم وساءت مصيرا (٦) (الفتح : ٦)

يأيها الذين ءامنوا لا تتولوا قوماً غضب الله عليهم قد يسوا من الآخرة كما يس الكفار من أصحب القبور (١٣) (الممتحنة : ١٣)

وإذ قلتم يموسي لن نصبر على طعام وحد فادع لنا ربك يخرج لنا مما تنبت الأرض من بقلها وقثائها وفومها وعدسها وبصلها قال أتستبدلون الذى هو أدنى بالذى هو خير اهبطوا مصر فإن لكم ما سألتم وضربت عليهم الذلة والمسكنة وباءو بغضب من الله ذلك بأنهم كانوا يكفرون بئايت الله ويقتلون النبين بغير الحق ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون (٦١) (البقرة : ٦١)

بئسما اشتروا به أنفسهم أن يكفروا بما أنزل الله بغياً أ، ينـزل الله مـن فـضله على من يشاء من عبادة فباءو بغضب على غضب وللكفرين عـذاب مهـين (٩٠) (البقرة : ٩٠)

بئسما اشتروا به أنفسهم أن يكفروا بما أنزل الله بغيـاً أن ينـزل الله مـن فـضله على من يشاء من عباده فباءو بغضب على غضب وللكفرين عـذاب مهـين (٩٠) (آلعمران : ١١٢)

قال قد وقع عليكم من ربكم رجس وغضب (الأعراف : ٧١)

إن الذين اتخذوا العجل سينالهم غضب من ربهم وذلة فى الحيوة الدنيا وكذلك نجزي المفترين (١٥٢) (الأعراف : ١٥٢)

ومن يولهم يومئذ دبره إلا متحرفا لقتال أو متحيزاً إلى فئة فقد بـاء بغـضب مـن الله ومأوـه جهنم (الأنفال : ١٦)

من كفر بالله من بعد إيمنه إلا من أكره وقلبه مطمـئن بـالإيمن ولكـن مـن شـرح بالكفر صدراً فعليهم غضب من الله ولهم عذاب عظيم (١٠٦)(النحل : ١٠٦)

أم أردتم أن يحل عليكم غضب من ربكم فأخلفتم موعدي (٨٦) (طه : ٨٦)

والخمسة أن غضب الله عليها إن كان من الصدقين (٩) (النور : ٩)

والذين يحاجون فى الله من بعد ما استجيب لـه حجـتهم داحـضة عنـد ربهـم وعليهم غضب ولهم عذاب شديد (١٦) (الشوري: ١٦)

كلوا من طيبت ما رزقنكم ولا تطغوا فيه فيحل عليكم غضبي ومـن يحلـل عليـه غضبي فقد هوي (٨١) (طه : ٨١)

صرط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم (الفاتحة : ٧)

ما سبق ذكره من آيات الذكر الحكيم كان أغلبـه يـدور حـول غـضب الله تعـالى على القوم المنحرفين الضالين أما الغضب الدائم ، فقد ظل بنو إسرائيل يرتكبون الخطيئة بعد الخطيئة ويسامحهم الله المرة بعد المرة . حتى انتهـوا إلى الغـضب الـدائم واللعنـة الأخـيرة. "وكـذلك نجـزي المفتريـن" (سـيد قطـب ، ١٩٩٤ : ١٣٧٦).

والغضب انفعال ظاهر بالغ الشدة والحدة فى الغالب ، وقد يتمثل بالحركة والاندفاع والتهيج البدنى والانفعالي واللفظي غير المتزن وغير المنضبط ، وقد ينحو مظهره من التوتر والتهيج إلى نزوعية عدوانية .

ويتحكم فى شكل الغضب ووجهته عوامل الدافعية والغرضية والأهداف التى تحركه فقد يعنى بمواقف الحياة اليومية ، وأغراضها الدنيوية ومكتسباتها الفردية والاجتماعية ، فيكون الغضب موقوتا بإشباع الحاجات ، والمحافظة على بعض المكتسبات ، وقد يعبر الغضب عن درجة شديدة من الاحباطات والصراعات النفسية ، فتكون حدته بمقدار تعلق الفرد بما أحبط لديه ، وبما أسقط في يديه من العجز والفشل ، ويتحكم الغضب هنا بمقدار إدراك الفرد وتصوره عن قدراته في مواجهة مصادر الإحباط والصراع ، فينزع إلى الدفاع أو الهجوم أو الهرب .. ويرتد عليه أثر الغضب ويحدد سلوكه .

وقد يكون الغضب رداً لعدوان أو دفاعاً عن عقيدة أو حرمة من حرمات الله ، أو أمانة استحفظ عليها الفرد ، أو دفعا لظلم ، أو نجده للمستضعفين ، أو دفاعاً عن مال أو عرض أو أرض المسلمين فالغضب هنا يكون لله تعالى وفى سبيل الله فهو محمود .

والغضب هنا يأخذ سبيل الحكمة ، ويعمد إلى التخطيط والإعداد بوعي وتعقل ، لأنه لا يمثل هوي أو نزوع إلى الشر أو تفضيل للأهواء والنوازع الدنيئة وتحري الباطل .

وعلى هذا يرتبط الغضب من حيث شكله المعبر عنه بصدق دوافعه أو بطلانها ، وبارتقاء قيمة أو دونيتها ، وسمو أهدافه أو انحطاطها .. لينعكس ذلك حكمة أو جهالة ، وهذا التوجه الثنائي كما يبدو لا يلغي أن يكون للغضب أشكال مختلفة تعبر عن مقدار من التوتر فى ظل ظروف الحياة اليومية ومفارقاتها ، ولكن التحكم فى هذا الانفعال يوصف الاتزان والنضج الانفعالي والحكمة ، ويؤدى إلى خفض التوتر المصاحب له ، ويتيح المجال لمواجهة ومعالجة الموقف المصدر للغضب .

وقد عرض القرآن الكريم لصور ونماذج الغضب ، منها الإيجابي الذى هو لله ومنها صور معبرة عن مواقف الضعف الإنساني ، ومنها السلبي ، ومنها العلاجي والمنهجي الإسلامي . (محمد عبدالجابر ، ١٩٨٩ : ٢١٢ — ٢١٣) .

موقف موسي عليه السلام من ردة قومه :

فرجع موسي إلى قومه غضبن أسفاً (طه : ٨٦)

ويبدو انفعال الغضب فى قوله لقومه : بئسما خلفتموني من بعدي ! اعجلتم أمر ربكم " ويبدو فى فعله إذ يأخذ برأس أخيه يجره إليه ويعنفه " وأخذ برأس أخيه يجره إليه" وهي حركة تدل على شدة الانفعال .

ولما سكت عن موسي الغضب أخذ الألواح وفى نسختها هدى ورحمة للذين هم لربهم يرهبون(١٥٤) (الأعراف : ١٥٤)

والتعبير القرآني يشخص الغضب ، فكأنما هو وحى ، وكأنما هو مسلط على موسي ، يدفعه ويحركه .. حتى إذا "سكت" عنه ، وتركه لشأنه عاد موسي إلى نفسه ، فأخذ الألواح التى كان قد ألقاها بسبب دفع الغضب له وسيطرته عليه. (سيد قطب ، ١٩٩٤ : ١٣٧٤ — ١٣٧٦ .

وغضب موسي عليه السلام هنا لله ، واقترن غضبه بالأسف وهو من الحزن والحرص على قومه أن يضلوا بعد أن هداهم الله .

اتباع الغلظة والشدة فى جهاد الكافرين والمنافقين ، وإغضابهم وإثارة غيظهم ، بالفعل والقول بحكمة ودراية وإعداد سليم قال تعالى : "

يأيها الذين ءامنوا قتلوا الذين يلونكم من الكفار وليجدوا فيكم غلظة واعلموا أن الله مع المتقين (١٢٣) (التوبة ١٢٣)

قل موتوا بغيظكم إن الله عليم بذات الصدور (١١٩) (آل عمران : ١١٩)

ولا يطئون موطئاً يغيظ الكفار ولا ينالون من عدو نيلاً إلا كتب لهم به عمل صلح (التوبة : ١٢٠)

فى ضبط النفس ونزوعها إلى الغلظة والشدة مع المؤمنين ، وكان (ﷺ) ارق اهل الرسالات لسانا واكثرهم رحمة وعطفا وبعدا عن الغضب ، وبذلك ألف بين قلوب الصحابة ، وقلوب المسلمين .. هذا درس للدعاة إلى الله باجتناب صدور الغضب ومعاينة وصفاته ، أسوة برسول الله صلى الله عليه وسلم .

قال الله تعالى نافيا معاني الغضب عن رسول الكريم :

ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم فى الأمر فإذا عزمت فتوكل (آل عمران : ١٥٩)

والغضب المدوح هو الغضب المذكور فى قوله تعالى

محمد رسول الله معه أشداء على الكفار رحماء بينهم (الفتح : ٩٢)

والشدة على الكفار لا تنبعث إلا عن الحمية ، والغضب ، وهم لم يغضبوا فيما أخبر عنهم ربهم إلا له سبحانه وتعالى ، حيث يقول :

للفقراء المهجرين الذين أخرجوا من ديرهم وأموالهم يبتغون فضلاً من الله ورضونا وينصرون الله ورسوله (الحشر : ٨)

لذلك ، فلا عجب أن يهتم القرآن الكريم ويمتدح الذين يكظمون الغيظ ويملكون أنفسهم عند الغضب .

والكظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (١٣٤) (آل عمران: ١٣٤)

خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجهلين (٩) (الأعراف : ١٩٩)

خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجهلين (فصلت : ٣٤)

وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً وإذا خاطبهم الجهلون قالوا سلماً (٦٣) والذين يبتون لربهم (الفرقان : ٦٣)

فى ضبط النفس والابتعاد عن موجات الغضب وخاصة فى الحج وهو موسم الرحمة والغفران ، فإن غضب لله اتبع الموعظة الحسنة ، وإن صادف جهلا أو

إعراضا كظم غيظه ، وغفر لأخيه واستغفر لله له ولأخيه ، وكذلك شأنه فى سائر المواقف .. قال تعالى :

فمن فرض فيهن الحج فلا رفث ولا فسوق ولا جدال فى لحج وما تفعلوا من خير يعلمه الله (البقرة : ١٩٧)

ولقوله تعالى :

الذين ينفقون في السراء والضراء والكظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (١٣٤) (آل عمران : ١٣٤)

والذين يجتنبون كبئر الإثم والفوحش وإذا ما غضبوا هم يغفرون (٣٧) (الشوري: ٣٧) . وإن تكن موجبات الغضب كثيرة ، فقد مكن الله للمسلم أن يواجهها ويسيطر عليها ، قال تعالى : (التوبة : ١٥)

ويذهب غيظ قلوبهم ويتوب الله علي من يشاء

(محمد عبدالجابر ، ١٩٨٩ : ٢١٤)

وغضب سيدنا يونس عليه السلام ، كان غضبا مذموما ، لأنه لم يصبر على تكاليف الرسالة ، فضاق صدرا بالقوم ، وألقي عبء الدعوة ، وذهب مغاضبا ، ضيق الصدر ، حرج النفس بالقوم ، فأوقعه الله فى الضيق الذى تهون إلى جانبه مضايقات المكذبين ، ولو لا أنه تاب إلى ربه ! واعترف بظلمه لنفسه ودعوته وواجبه ، لما فرج الله عنه هذا الضيق ، ولكنها إرادة القدرة حفظته ونجته من الغم الذي يعانيه . وإن فى رجعته لعبره لأولى الألباب . (سيد قطب ، ١٩٩٤ : ٢٣٩٤) .

وقال تعالى:

إذ جعل الذين كفروا فى قلوبهم الحمية حمية الجهلية فأنزل الله سكينته على رسوله وعلى المؤمنين (الفتح : ٢٦) .

ذم الكفار بما تظاهروا به من الحمية الصادرة عن الغضب بالباطل ، ومدح المؤمنين بما أنزل الله عليهم من السكينة " .

(أبو حامد الغزالي ، ١٩٨٧ . ١٧٦)

وهكذا نري أن الغضب فى القرآن الكريم يشمل على أنواع عدة قد صنفها الباحث إلى :

غضب الله	الغضب المحمود	الغضب المذموم
على القوم الضالين المنحرفين	– غضب لله	– غضب للنفس
	– لرد عدوان	– غضب الضعف البشري
	– دفاعا عن عقيدة	– غضب الحمية الجاهلية
	– لانتهاك حرمات الله	
	– دفعاً لظلم	
	– نجده لمستضعفين	
	– دفعاً عن مال أو عرض أو أرض	

ثالثاً : انفعال الغضب فى الحديث النبوي الشريف :

وإذا كان علماء النفس عدوا الغضب من الرذائل المقوتة ، والعادات المذمومة ، فإنما يقصدون الغضب المذموم الذى يؤدى إلى أسوأ الآثار وأوخم العواقب ، وذلك حين الانفعال ، والغضب من أجل المصالح الشخصية ، والبواعث الأنانية . وهو المقصود هنا ، وبذمة جاءت الأخبار والآثار :

لذلك فلا عجب أن يهتم رسول الله صوات الله وسلامه عليه بانفعال الغضب ، وأن يمتدح الذين يكظمون الغيظ ، ويملكون أنفسهم عند الغضب فعن أبى هريرة رضى الله عنه أن رجلا قال للنبي(ﷺ) : "أوصنى ، قال لا تغضب ، فردد مرارا ، قال : لا تغضب " رواه البخاري

وعن رسول الله (ﷺ): "من كظم غيظاً وهو يستطيع أن ينفذه دعاه الله يوم القيامة على رؤوس الخلائق حتى يخيره فى أى الحوار العين شاء" [1] .

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ﷺ) قال: "ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب " متفق عليه عند البخاري ومسلم .

وعن حميد بن عبدالرحمن عن رجل من أصحاب النبي (ﷺ) قال: "قال رجل: يا رسول الله أوصني . فقال : "لا تغضب" قال ففكرت حين قال رسول الله (ﷺ) ما قال ، فإن الغضب يجمع الشر كله" رواه أحمد ورواته محتج بهم فى الصحيح .

وعن ابن مسعود رضي الله عنه أ، النبي (ﷺ) قال: "ما تعدون الصرعة فيكم؟ "قلنا ك الذي لا تصرعه الرجال ، قال: "ليس ذلك ، ولكن الذي يملك نفسه عند الغضب [2]

وعن عبدالله بن عمرو : أنه سأل رسول الله (ﷺ): ما ينقذني من غضب الله ؟ قال "لا تغضب" [3] .

وعن أبو الدرداء : قلت : يا رسول الله ، دلني على عمل يدخلني الجنة ، فقال :"لا تغضب" [4] .

وقال عبدالله بن مسعود : انظروا إلى حلم الرجل عند غضبه ، وأمانته عند طمعه ، وما علمك بحلمه إذا لم يغضب ، وما علمك بأمانته إذا لم يطمع [5] .

---

(1) أخرجه أبو داود فى السنن —كتاب الأدب —باب من كظم غيظا رقم ٤٧٧٧ من حديث سهل بن معاذ ، والترمزي فى السنن كتاب البر والصلة رقم ٢٠٢١ وقال هذا: حديث حسن غريب ، وأحمد فى المسند وأورد الألباني فى صحيح الجامع الصغير .

(2) الحديث جزء حديث أخرجه مسلم فى الصحيح كتاب البر والصلة والآداب رقم ٢٦٠٨ وأبو دواود فى السنن كتاب الأدب رقم ٤٦٧٩ وأحمد فى المسند وأحمد فى المسند ٣٨٢/١ ، ٣٨٣

(3) أخرجه أحمد فى المسند ١٧٥/٢ وأورده الغزالي فى الأحياء ج٣ وعقب عليه العراقي فى المغني عن حمل الأصفار بقوله : أخرجه الطبراني فى مكارم الأخلاق وابن عبدالبر فى كتاب التمهيد بإسناد حسن

(4) أورده الغزالى فى الأحياء وقال حافظ العراقي : أخرجه ابن أبي الدنيا والطبراني فى الكبير والأوسط بإسناد حسن .

(5) أورد الأثر الغزالي فى الأحياء .

وجاء في حديث رواه الترمذي وحسنه أن النبي (ﷺ) قال: ألا وأن الغضب جمرة في قلب ابن آدم ، أما رأيتم إلى حمرة عينيه وانتفاخ أوداجه؟ فمن أحس بشئ من ذلك فليلصق بالأرض [1] .

ويقول (ﷺ) "ثلاث من كن فيه آواه الله في كنفه وستر عليه برحمته وأدخله في محبته من إذا أعطي شكر وإذا قدر غفر وإذا غضب فتر "رواه الحاكم وقال صحيح الإسناد .

وقوله (ﷺ) "ما من جرعة أعظم أجرا عند الله من جرعة غيظ كظمها عبد ابتغاء وجه الله "رواه ابن ماجة [2] وقوله (ﷺ) "من دفع غضبه دفع الله عذابه ومن حفظ لسانه ستر الله عورته" .

وقال (ﷺ) "الغضب يفسد الإيمان كما يفسد الصبر العسل" ، وقال (ﷺ) "ما غضب أحد إلا أشفي على جهنم" ، وقال له رجل: أى شئ أشد علي؟ قال: "غضب الله" قال: فما يبعدني عن غضب الله؟ قال: " لا تغضب" .

وقال الحسن في الغضب ، يا ابن آدم كلما غضبت وتثب ، ويوشك أن تثب وثبة فتقع في النار .

وقال خيثمة : كأن الشيطان : كيف يغلبني ابن آدم ، وإذا رضي جئت حتى أكون في قلبه ، وإذا غضب طرت حتى أكون في رأسه ؟

وكتب عمر بن عبدالعزيز إلى أحد عماله : لا تعاقب رجلا عند غضبك عليه ، بل احبسه حتى يسكن غضبك ، فإذا سكن فأخرجه فعاقبه على قدر ذنبه ، ولا تجاوز به خمسة عشر سوطا .

ولو لا هذه الظاهرة التي أودعها الله في الإنسان لما ثار المسلم وغضب إذا انتهكت محارم الله ، أو امتهن دينه ، أو أراد عدو أن يغتصب أرضه ، ويستولى على بلاده .

---

(1) أخرجه الترمزى في السنن كتاب الفتن باب ما جاء ما أخبر النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه بما هو كائن إلى يوم القيامة رقم ٢١٩١ وقال هذا : حديث حسن الصحيح .

(2) أخرجه ابن ماجة في السنن كتاب الزهد باب الحلم رقم ٤١٨٩ وأحمد في المسند من حديث ابن عمرو

وهذا لا شك من الغضب المحمود الذى كان مصاحباً لفعله عليه الصلاة والسلام في بعض الحالات .

فقد ثبت في الصحيح أنه عليه الصلاة والسلام قد جاءه من يشفع في حد من حدود الله فغضب ، وظهرت على وجهه أسارير الغضب،وقال قولته الخالدة : "إنما أهلك الذين من قبلكم أنه إذا سرق فيهم الشريف تركوه ، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد ، وايم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها" [1] .

وجاء في صفته (ﷺ) "أنه ما خير بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثماً ، فإن كان إثماً كان ابعد الناس منه ، وما أنتقم لنفسه إلا أن تنتهك حرمة الله ، فينتقم بها "الحديث أخرجه البخاري في صحيحه [2] .

وعلى هذا النوع من الغضب ينزل قول الشافعي رضى الله عنه: "من استغضب فلم يغضب فهو حمار "فقد كانت استغاثة (وامعتصماه) التى أطلقتها امرأة عربية أسيرة في بلاد الروم سببا في إثارة الحماس عند الخليفة المعتصم ، حيث حارب الروم وانتصر عليهم في موقعة(عمورية) الشهيرة. (معروف زريق ، ١٩٨٩ : ٥٧) .

وقال على رضي الله تعالى عنه : كان رسول الله (ﷺ) "لا يغضب للدنيا فإذا أغضبه الجق لم يعرفه أحد ولم يقم لغضبه شئ حتى ينتصر له" الحديث أخرجه الترمذى في الشمائل .

وهكذا نري أن حقيقة الغضب في الحديث النبوى الشريف : أن منه ما هو محمود ، ومنه ما هو مذموم . فما كان منهَ لله فهو محمود وما كان منه انتقاماً لنفس فمذموم .

---

(1) أخرجه البخاري في كتاب الأنبياء رقم ٣٤٧٥ ومسلم في الحدود باب قطع السارق الشريف وغيره رقم ١٦٨٨

(2) كتاب المنافق باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم وكتاب الأدب وكتاب الحدود ، ومسلم في الصحيح كتاب الفضائل باب مباعدته صلى الله عليه وسلم للآثام واختباره من المباح أسهله .

أسباب الغضب :

ربما يرجع سبب الغضب إلى البيئة المحيط بالمرء ، أعم من أن تكون قريبة — وهى البيت — أن بعيدة — وهى المجتمع ، إذا قد تحيط بالمرء بيئة مليئة بأشرار يحسبون التهور شجاعة ، وطغيان الغضب الموجب للظلم رجولة ، فتتأثر نفسه بذلك ، وتصبح سرعة الغضب عادة له ، وشعارا .

والمراء أو الجدال والخصومة . والمزاح ونحوهما من آفات اللسان من موجبات الغضب . والاستعداد الفطري سببا مؤدى للغضب . فقد يكون الإنسان مستعدا بطبيعته لسرعة الانفعال والغضب ويساعد على ذلك حدة مزاج القلب . ومنها الوشايات والنمائم فمن الناس من يغضب لمجرد وشاية نقلت إليه عن بعض الناس ، أو مجرد نميمة بلغته من نمام بدون أن يتثبت فى الأمر فيعتدى على الأبرياء يقطع أرزاقهم أو حرماتهم من حقوقهم ، أو إيذائهم فى أبدانهم أو القدح فى أعراضهم ، إلى غير ذلك من الجرائم التى تترتب على الغضب. ولذلك قال الله تعالى فى كتابه الكريم :

يأيها الذين ءامنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهلة فتصبحوا على ما فعلتم ندمين (٦) (الحجرات : ٦)

ومنها المشاحنة فى البيع والشراء فيغضب الواحد إذا لم تسوم سلعته على حسب ما يشتهي ، أو يغضب ما إذا طلب من أحد أن يقرضه مالا أو يعيره شيئاً فلم يجبه .

ومن أسباب الغضب أيضا نسيان النفس من المجاهدة . وذلك قال الله تعالى:

والذين جهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وإن الله لمع المحسنين (العنكبوت : ٦٩)

أن عدم قيام الآخرين بواجبهم نحو من ابتلي بالغضب يعد سببا يؤدى إلى الغضب.لأن عون الآخرين ، ووقوفهم بجانبه يساعد على التخلص من غضبه . والتذكير بالعداوات والثارات القديمة يؤدى إلى الوقوع فى الغضب ذلك أن المرء قد يكون له ثأر عند آخرين ، ويتنازل عنه ديانة وإيمانا وتلتقي القلوب ويكون

الحب والإخاء ، وهنا يعمل الحاقدون والحساد على تسويد هذه القلوب ، ويتخذون من التذكير بالثارات القديمة وسيلة من أنجح الوسائل .

وأخيراً قد تكون الغفلة عن العواقب والاثار المترتبة على الغضب فردية أو جماعية ، دنيوية أو أخروية ، هى السبب فى الوقوع فى الغضب ، وذلك أن المرء إذا غفل عن الآثار والعواقب المترتبة على أمر ما . وقع فى ذلك الأمر من حيث لا يدري ولا يشعر .

(عبدالرحمن الجزيري،ب.ت:٧٨ — ٨٠ ،السيد نوح،١٩٩٥ :١١ — ١٨) .

بعض المظاهر الجسمية المصاحبة للغضب .

يستدل علماء النفس المحدثين على الغضب من خلال المظاهر الجسمية المصاحبة له ، مثل انتفاخ العروق والأوداج مع احمرار الوجه والعينين ، عبوس وتقطيب الوجه والجبين ، العدوان على الغير باللسان أو باليد أو بالرجل ما يقوم مقام ذلك ، مقابلة العدوان بمثله واشد مع عدم تقدير للعواقب الناجمة عن ذلك .

(السيد محمد نوح ، ١٩٩٥ : ١٠٢ — ١٠٣)

إلا أنه يجدر بالذكر أن القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف قد سبقا هؤلاء العلماء بأكثر من ألف وجزء من الألف من السنين فى تناول المظاهر التعبيرية المصاحبة لانفعال الغضب .

وفيما يلي نورد بعض آيات الذكر الحكيم والحديث النبوي الشريف التى تناولت المظاهر الجسمية المصاحبة لإنفعال الغضب ومنها :

فرجع موسي إلى قومه غضبن أسفاً قال يقوم ألم يعدكم ربكم وعداً حسناً أفطال عليكم العهد أم أردتم أن يحل عليكم غضبٍ من ربكَم فأخلفتم موعدي (٨)

ولما رجع موسي إلى قومه غضبن أسفاً قال بئسما خلفتموني من بعدي أعجلتم أمر ربكم (الأعراف : ١٥٠)

فرجع موسي إلى قومه غضبان أسفا ، فسمع منهم حجتهم التى تكشف عن مدى ما أصاب نفوسهم من تخلخل ، وأصاب تفكيرهم من فساد ، فالتفت إلى أخيه هارون وهو فى فوره الغضب ، يأخذ بشعر رأسه وبلحيته فى انفعال وثورة : "قال يهرون ما منعك إذ رأيتهم ضلوا (٩٢) ألا تتبعو أفعصيت أمري (٩٣) (طه : ٩٢: ٩٣)

(سيد قطب ، ١٩٩٤ : ٢٣٤٨ : ٢٣٤٩)

وكان (ﷺ) "يغضب حتى تحمر وجنتاه " أخرجه مسلم من حديث جابر: "كان إذا خطب احمرت عيناه وعلا صوته واشتد وللحاكم : "كان إذا ذكر الساعة احمرت وجنتاه واشتد غضبه .

وقال أبو سعيد الخدري: قال النبي (ﷺ) "ألا أن الغضب جمرة فى قلب ابن آدم ألا نزون إلى حمرة عينه وانتفاخ أوداجه فمن وجد من ذلك شيئاً فليلصق خده بالأرض" .

علاج الغضب :

الغضب طبيعي فى كل إنسان ، بل وفى كل حيوان ، وهو ضروري ولازم فى بعض الأحيان وبغيض ومرذول فى أكثر الأحيان . وقديما قالوا الوقاية خير من العلاج .

فيجب على سريع الغضب أن يمرن نفسه دائما على التواضع ويذكرها بعظمة الخالق وحده ويفهمها بأنه مخلوق من ماء مهين وأنه صائر إلى فناء وأ،ه سيكون عظاما بالية وترابا تطؤه الدواب بأرجلها ، ومن كان هذا شأنه فلا ينبغي أن يكون متكبرا يحقر خلق الله ويطغي عليهم فإذا نزعت نفسه إلى التواضع فإنه لا يتألم لتلك الاعتبارات التى يتألم منها المتكبرون وبهذا يدرأ عن نفسه غائلة سرعة الغضب إلى أن تقل حدتها وهذا أهم ما تعالج به أنفس المستعدين بفطرتهم للغضب. وإما أن كانت سرعة الغضب ليست طبيعية ولكنها اكتسبت بالعادة والمخالطة فإنه يعالج باجتناب مصاحبة هؤلاء الأشرار والبعد عنهم ، واجتناب الأسباب المثيرة للغضب ، وتعليمه أن ليس للإنسان أن

يغضب إلا من أجل دينه أو نفسه أو عرضه أو ماله وما زاد عن هذا فهو رذيلة مذمومة .

(عبدالرحمن الجزيري ، ب.ت : ٨٤)

ويضيف (حسن أيوب ، ١٩٨٧ : ٧٥) أن العلاج المسكن للغضب هو علاج آثار الغضب بمعنى إيقاف الغضب عند حدود الله ، وإشعاره بالأخطار التى تكمن وراء انسياقه تبعا لغضبه، ومحاولة ترويض النفس بالترغيب والترهيب ، ومجالسة الحلماء والحكماء ، والإكثار من صالحى القرناء وخيار الأصدقاء ، وكثرة التقرب إلى الله سبحانه وتعالى بالصلاة والصيام والذكر وقراءة القرآن ، والنظر فى أسباب الغضب العميقة فى النفس من أجل علاجها ، فقد يكون الكبر أو العجب ، أو الجاه أو الغنى ، أو العلم ، أو العبادة سببا من أسباب الغضب .

ويؤكد (أبو حامد الغزالى ، ٩٨٧ : ١٨٣) . أنه للحد من الغضب يتطلب إزالة الأسباب بأضدادها ، فينبغي أن تميت الزهو بالتواضع ، وتميت العجب بمعرفتك بنفسك ، وأما المزاح فيزول بالتشاغل بالمهمات الدينية ، وأما الهزل فتزيله بالجد فى طلب الفضائل .

ويتفق كلا من (حامد إسماعيل وحمدى عطيفة ، ١٩٩٠ : ٥١ — ٥٢) فى أن خير علاج لظاهرة الغضب هو تجنيب الإنسان دواعي الغضب وأسبابه حتى لا يصبح له خلقا وعادة.

فإذا كان من دواعي الغضب وأسبابه الجوع فعلى الوالد أن يسعي إلى إطعام الولد فى الوقت المخصص،لأن إهمال غذائه يؤدى إلى أمراض جسمية ، وانفعالات نفسية. وكم يكون الوالد آثما إذا ضيع من يعول ، فقد روى عن رسول الله (ﷺ) أنه قال: "كفي بالمرء إثما أن يضيع من يقوت" . [1] .

([1]) رواه أبو داود فى كتاب الزكاة (١٦٩٢) ومسلم بلفظ "كفي بالمرء إثما أن يحبس عمن يملك قوته" (٦٩٣) كتاب الزكاة .

وإذا كان من دواعي الغضب وأسبابه المرض ، فعلى الوالد أن يسعى إلى معالجة الولد طبيا ، وإعداده صحيا ، امتثالا لتوجيهاته (ﷺ) : "لكل داء دواء فإذا أصاب المرء الداء برأ بإذن الله عز وجل" .

وإذا كان من دواعي الغضب وأسبابه تقريع وأسبابه تقريع الولد وإهانته بدون موجب ، فعلى الوالد أن ينزه لسانه عن كلمات التحقير والإهانة . قال رسول الله (ﷺ) : "رحم الله والدا أعان ولده على بره"

وإذا كان من دواعي الغضب وأسبابه محاكاة الولد لأبويه فى ظاهرة الغضب ، فعلى الأبوين أن يعطيا الولد القدوة الصالحة فى الحلم ، والأناة ، وضبط النفس عند الغضب تحقيقا لقوله تعالى :

والكظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (آل عمران : ١٣٤)

وتنفيذا لوصية الرسول (ﷺ) القائل " ولكن الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب" .

وإذا كان من دواعي الغضب واسبابه لدى الولد الدلال المفرط والتنعم البالغ ، فعلى الوالدين أن يكونا معتدلين في محبة الأولاد ، وان يكونوا معتدلين في الرحمة بهم والإنفاق عليهم .

وإذا كان من دواعي الغضب وأسبابه الهزء والسخرية والتنابز بالألقاب، فعلى المربين أن يجتنبوا هذه المسببات ، حتى لا تتأصل ظاهرة الغضب في نفسية الولد. وما أعظم تربية القرآن الكريم حين نهي عن السخرية، وسوء الظن ، والتجسس ، والتنابز بالألقاب حين قال

يأيها الذين ءامنوا لا يسخر قوم من قوم عسي أن يكونا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسي أن يكن خيراً منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمن ومن لم يتب فأولئك هم الظلمون(١١)(الحجرات :١١)

ويضيف (السيد نوح ، ١٩٩٥ : ١٢٢ – ١٢٣) . أنه للوقاية من الغضب . التبصير بالآثار الضارة والعواقب المهلكة المترتبة على الغضب ، دينوية كانت أو

أخروية ، فإن مثل هذا التعبير يفيد في تحريك النفس من داخلها ، فإذا هي ساعية في طريق العلاج ، بل الوقاية من هذا الداء .

وتطهير البيئة التي يعيش فيها المرء من هذا الداء ما أمكن ، وإلا لزم التحول إلى بيئة نظيفة ، تساعد على التخلص بل الوقاية من التخلص بل الوقاية من هذا الداء .

وإنزال الناس منازلهم ، وإعطائهم حقهم من الاحترام ، والتقدير ، وتجنب وصفهم بما لا يليق أو بما ينبغي .

المنهج النبوي في تسكين الغضب :

تغيير الحالة التي يكون عليها الغضبان : عن أبي حرب بن الأسود ، عن أبي ذر قال : أن رسول الله (ﷺ) قال لنا: "إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس ، فإن ذهب عنه الغضب ، وإلا فليضطجع" . [1] .

يقول الغزالي : "فإن لم يزل الغضب موجودا فاجلس إن كنت قائما واضطجع إن كنت جالسا ، فإن سبب الغضب الحرارة ، وسبب الحرارة الحركة وقد قال الرسول (ﷺ): "إن الغضب جمرة توقد في القلب — ألم تر إلى انتفاخ أوداجه وحمرة عينيه فإذا وجد أحدكم من ذلك شيئاً ، فن كان قائماً فليجلس وإن كان جالسا فلينم" [2] وهذا ما يسميه علماء النفس المحدثون "بتغيير الحالة الجسمية الظاهرة والاسترخاء" .

اللجوء إلى الوضوء في حالة الغضب: عن أبي وائل القاص قال: دخلنا على عروة بن محمد السعدي فكلمة رجل فأغضبه ، فقام فتوضأ ، ثم رجع وقد توضأ ، فقال : حدثني أبي ، عن جدي عطية ، قال : قال رسول الله (ﷺ): "أن الغضب من الشيطان،وإن الشيطان خلق من النار ، وإنما تطفأ النار بالماء ، فإذا اغضب أحدكم فليتوضأ" [3] .

---

(1) سبق تخريجه .

(2) أخرجه أبو داود في كتاب الأدب باب ما يقال عند الغضب رقم ٤٧٨٤ .

(3) هذا الأثر من كتاب جامع العلوم والحكم .

اللجوء إلى السكوت: قال ابن عباس : قال رسول الله (ﷺ) "إذا غضبت فاسكت" [1]

الالتصاق بالأرض: قال أبو سعيد الخدري: قال النبي (ﷺ) "ألا أن الغضب جمرة في قلب ابن آدم أما رأيتم إلى حمرة عينيه وانتفاخ أوداجه فمن أحس بشئ من ذلك فليلتصق بالأرض" .

يقول الغزالي وكأن هذه إشارة إلى السجود وتمكين الأعضاء من أذل المواضع وهو التراب لتستشعر به النفس الذل وتزيل به العزة والزهو الذى هو سبب الغضب .

التعوذ بالله من الشيطان الرجيم : ولقد أرشدنا النبي (ﷺ) إلى هذا الدواء ، إذ يقول سليمان بن حترد : استب رجلان عند النبي (ﷺ) ونحن عنده جلوس ، وأحدهما يسب صاحبه ، مغضبا قد أحمر وجهه ، فقال النبي (ﷺ): "إني لأعلم كلمة لو قالها لذهب عنه ما يجد ، لو قال: أعوذ بالله من الشيطان الرجيم " [2] .

التوبة والدعاء والاستغفار: " وكان رسول الله (ﷺ) إذا غضبت عائشة أخذ بأنفها وقال : "يا عويش قوولى اللهم رب النبي محمد اغفر لى ذنبي وأذهب غيظ قلبي وأجرني من معضلات الفتن" أخرجه ابن السنى .

مجاهدة النفس عند الغضب: وأن هذه المجاهدة دليل القوة والشجاعة حقا ، إذ يقول (ﷺ) "ليس" الشديد بالصرعة ، وإنما الذى يملك نفسه عند الغضب" .

تقبيح الوالدين ظاهرة الغضب لأطفالهم : كأن يروهم حالة إنسان غضبان كيف تتسع عيناه ، وتنتفخ أوداجه ، وتتغير ملامحه ، ويحمر وجهه ويرتفع صوته . ولا شك أن إظهار هذه الصورة الحسية لدى الطفل أوعى للزجر والاعتبار .

وهذه هى الطريقة التى كان ينتهجها رسول الله (ﷺ) فى تربية المجتمع ، ومعالجة النفوس . قال (ﷺ) "ألا أن الغضب جمرة تتوقد فى قلب ابن آدم ،

([1]) أخرجه البخاري فى بدء الخلق/ باب صفة إبليس وجنوده ، وكتاب الأدب ومسلم فى الصحيح كتاب البر والصلة / باب فضل من يملك نفسه عند الغضب وبأي شئ يذهب الغضب .

([2]) هذا الأثر من كتاب جامع العلوم والحكم .

ألا ترون إلى انتفاخ أوداجه ، واحمرار عينيه ؟ فمن أحس من ذلك شيئاً فالأرض الأرض" [1]

وهذا ما يسميه علماء النفس المحدثين "التعلم بمشاهدة النماذج" أو "إكساب تعلم جديد محل تعلم قديم" أو بعرض مثير منفر لتحل استجابة مرغوبة ، أو المرآة النفسية" .

بيان الأجر الذى ينتظر المسلم حين يكظم غيظه : إذ يقول سبحانه وتعالى:

والذين يجتنبون كبئر الإثم والفواحش وإذا ما غضبوا هم يغفرون (٣٧) (الشوري: ٣٧)

وسارعوا إلى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السموات والأرض أعدت للمتقين (١٣٣) الذين ينفقون فى السراء والضراء والكظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين (آل عمران ١٣٣-١٣٤)

ويقول (ﷺ): "ما جرع عبد جرعة أعظم أجرا من جرعة غيظ كظمها ابتغاء وجه الله تعالى" ، "من كظم غيظا ، وهو قادر على أن ينفذه دعاه الله على رؤوس الخلائق ، حتى يخيره من الحور العين ، يزوجه منها ما شاء" [2]

وهذا ما يسمى (بالتعزيز الإيجابي) .

دوام المعايشة لكتاب الله وسنة رسول (ﷺ): فإنها تبصر الطريق ، وتربي ملكة التقوى ، وهما خير ما يعين على الوقاية من الغضب .

النظر فى تاريخ من عرف عنهم كظم الغيظ والتحلي بالحلم : كالأحنف بن قيس ، وعمر بن عبدالعزيز ، والشافعي وغيرهم .

وهذا (تعلم بالقدوة) أو (النمذجة)

يتضح مما سبق أنه يمكن استلهام ملامح العلاج النفسي الديني الإسلامي لتسكين الغضب من خلال :

([1]) سبق تخريجه .

([2]) سبق تخريجه .

- تغيير الحالة التى يكون عليها المرء عند حدوث الغضب .
- الوضوء
- السكوت
- السجود على الأرض .
- الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم .
- الدعاء والتوبة والاستغفار .
- مجاهدة النفس عند الغضب .
- مشاهدة نماذج لشخص غضبان .
- بيان ثواب من يكظم غيظه .
- قراءة القرآن .
- ضرب الأمثال لأشخاص عرف عنهم كظم الغيظ .

الخلاصة

في ضوء ما تقدم من استقراء لما جاء في كتاب الله الكريم من آيات تتناول انفعال الغضب بشكل مباشر أو غير مباشر ، وما جاء في الحديث النبوي الشريف من أحاديث تتناول انفعال الغضب وكيف يمكن الحد منه يمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة .

فبالنسبة للسؤال الأول للبحث فإن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف تناولا انفعال الغضب تناولا هو أقرب إلى حد الإعجاز ، ويصعب على أي باحث أن يأتي بكل مدلولات هذه الآيات ، فلقد فاق هذا الانفعال في آيات الذكر الحكيم حدود الكم والكيف التي يمكن أن يتوق إليها أي باحث إنساني يدلل في بحثه عن أي ظاهرة ، ويكفي لأى قارئ متعمق لآيات الله الكريمة أن يفتح أي سورة بل أي صفحة في كتاب الله ليري صدى هذا الانفعال فيما يقرأ أو ليعانق هذا المعنى آيات الله في الخلق العظيم وفي النفس البشرية المعجزة ويعود ذلك كله إلى عقل الإنسان بالتفكير والإقناع ، وإلى قلبه بالخشوع والوجل ، وإلى سلوكه بالسير على منهج الله ، وإلى حياته بالفلاح ، وإلى آخرته أن شاء الله بالنجاح "يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم" .

وأما بالنسبة للأسئلة الفرعية فيمكن استقراء الإجابات المختصرة لها من بين سطور الدراسة : لقد استطاع الباحثان أن يخرجا بأكثر من شكل من أشكال الغضب هي غضب الله على القوم المنحرفين الضالين والغضب المحمود هو ما كان دفاعا عن نفس ، أو عرض ، أو مال ، أو دين ، أو حقوق عامة ، أو نصرة مظلوم . فالغضب هنا لله وفي سبيل الله فهو فضيلة ، ترتبط بقيم المسلم العليا ، والتي لا يمكن له التنازل عنها ، لأن حكمها تشريعي جماعي وقد يصل معظمها إلى مرتبة فرض وفق ظروفها ومداخلاتها وضرورتها .

ولقد عالج القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف العلامات الجسدية والنفسية للانفعالات بشكل عام وانفعال الغضب بشكل خاص مثل انتفاخ

العروق والأوداج ، احمرار الوجه والعينين . وعبوس وتقطيب الوجه والجبين ، والعدوان على الغير باللسان وباليد أو ما يقوم مقام ذلك ورد العدوان بمثله وأشد مع عدم تقدير للعواقب الناتجة عن ذلك . ومن خلال استراتيجية للعلاج النفسي الديني الإسلامي اشتملت على : تغير الهيئة التى يكون عليها المرء عند حدوث الغضب والوضوء والصمت ، والسجود ، والدعاء ، والتوبة ، والاستغفار والاستعاذة من الشيطان الرجيم ، ومجاهدة النفس ، رؤية النماذج الغاضبة والكاظمة للغيظ ، بيان ثواب الكاظمين الغيظ ، قراءة القرآن والصلاة .
فالغضب إذن فى القرآن والسنة من الخصائص البشرية الطبيعية التى تحرك الإنسان إلى الطريق الصواب ، فالغضب إذا خلق فى الإنسان ليدافع به عن كل ما تقدم ، ويصون به الحرمات ، والمقدسات ، ومن ثم يتحقق له الأمن النفسي فى الحياة الدنيا وفى الآخرة .

وبذلك يكون القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف حقلا خصبا للانفعالات النفسية بشكل عام وانفعال الغضب بشكل خاص وما استطاع الباحث أن يستقرئه في الدراسة إلا نقطة من محيط يذخر بالدرر ولكنه يحتاج إلى غواص ماهر ليكشف لنا عن كثير من مكنونات هذا الكتاب الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من عزيز حكيم.

قائمة المراجع

١- القرآن الكريم (*) .

٢- أبو حامد الغزالى (١٩٨٧) : إحياء علوم الدين ، جـ٣ ، ط١ ، دار الريان للتراث ، القاهرة .

٣- أحمد عكاشة (١٩٨٢): علم النفس الفسيولوجى ، طـ٦ ، دار المعارف ، القاهرة .

٤- السيد نوح (١٩٩٥): آفات على الطريق ، جـ٤ ، ط١ ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، المنصورة .

٥- حامد إسماعيل وحمدى عطيفة (١٩٩٠) : من أصول التربية الإسلامية ، المعاهد العلمية ، اليمن .

٦- حسن أيوب (١٩٨٧) : السلوك الاجتماعي فى الإسلام ، ط٥ ، دار التراث العربي ، القاهرة .

٧- سمير محمد حسين (١٩٨٣): تحليل المضمون ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨- سيد صبحى (١٩٩٥) : العلاج الإسلامي للاضطرابات السلوكية ، مجلة النفس المطمئنة ، ع ٤٢ ، القاهرة .

٩- سيد قطب (١٩٩٤) : فى ظلال القرآن طـ٩ ، دار الشروق ، بيروت ، المجلدات من ١ -٦ .

١٠- عبدالرحمن الجزيري (ب-ت): كتاب الأخلاق الدينية والحكم الشرعية ، جـ١ ، دار العلوم الإسلامية ، القاهرة .

١١- لندال (دافيون): مدخل علم النفس ، ترجمة السيد الطواب ومحمود عمر ، طـ٢ ، دار المريخ ، السعودية .

(*) يأتي القرآن الكريم على رأس قائمة المراجع لكونه كلام الله عز وجل ولكونه المرجع الأساسي فى هذا البحث .

١٢- محمد عبدالجابر (١٩٨٩): الإسلام وعلم النفس ، الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع ، الرياض ، السعودية .

١٣- محمد عثمان نجاتى (١٩٨٩): الحديث النبوى وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة .

١٤- محمود ابو العزائم (١٩٩٤) : علاج الغضب ، مجلة النفس المطمئنة ،ع ٣٩، القاهرة .

١٥- معروف زريق (١٩٨٩): علم النفس الأسلامى ، دار المعرفة ، ط١، دمشق، سوريا .

١٦- يوسف مراد (١٩٨٢): مبادئ علم النفس العام ، دار المعارف ، ط٨، القاهرة

١٧- Armstead, C.A., Lawler. K.A., Gorden. G., Cross, J., & Gibbons.J. (١٩٨٩): Relationship of Racial Stressors to Blood Pressure Responses and Anger Expression in Black College Students. Health Psychology, ٨, ٥٤١-٥٥٦.

١٨- Averil, J.R. (١٩٨٣): Studies On Anger and Agression. Implication for theories of emotion. American psychologist, nov, ١١٩٥-١١٦٠.

١٩- Bosworth, K. & Hammer, R. (١٩٩٥): Urban Middle school Students Responses to Anger Situation Paper Presented Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. April ١٨-٢٢.

٢٠- Buss, A.H & Perry, M. (١٩٩٢): The Agression Questionnaire. J. of Personality and social psychology, ٦٣ (٣), ٤٥٢-٤٥٩.

٢١- Cambell, D.T. (١٩٧٥): On The Conflicts Between Biological And Social Evaluation And Between Psychology Moral traditions. American psychologist, ٣٠-٣١.

٢٢- Charkin, B.S. (١٩٩٦): Understanding Angers Comment On deffenbacher. Oetting et al. (١٩٩٦). Deffenbacher. Lynch et. al. (١٩٩٦) and Kopper and Epperson (١٩٩٦). Journal of counsleing Psychology. ٤٣. (٢). ١٦٦-١٦٩.

٢٣- Deffnbacher., L. Oetting E.R., Thwaites, G.A., Lynch, R.S., Baker, D.A., Stark, R.S., thacker, S., & Eiswerth-Coxl. (١٩٩٦): State Anger Scale. J. of Counseling Psychology, ٤٣, (٢), ١٣١-١٤٨.

٢٤- Denffebacher, J.L., Lynch, R.S., oeting E.R., & Kemper, C.C. (١٩٩٦): Anger Reducation in Early Adolescents. J. of counseling psychology, ٤٣, (٢), ١٤٩-١٥٧.

٢٥- Ellis A. (١٩٧٧) (a): Anger How To live With and Without It. Secaucus, new jersey : citadel press.

٢٦- Keinan G. Ben, H., Zilkam, M., and Carel , R.S. (١٩٩٢): Anger in or out Which Healther? An Attempt to Reconcile Inconsistent Fonding Psychology and Health. ٧ (١), ٨٣-٩٨.

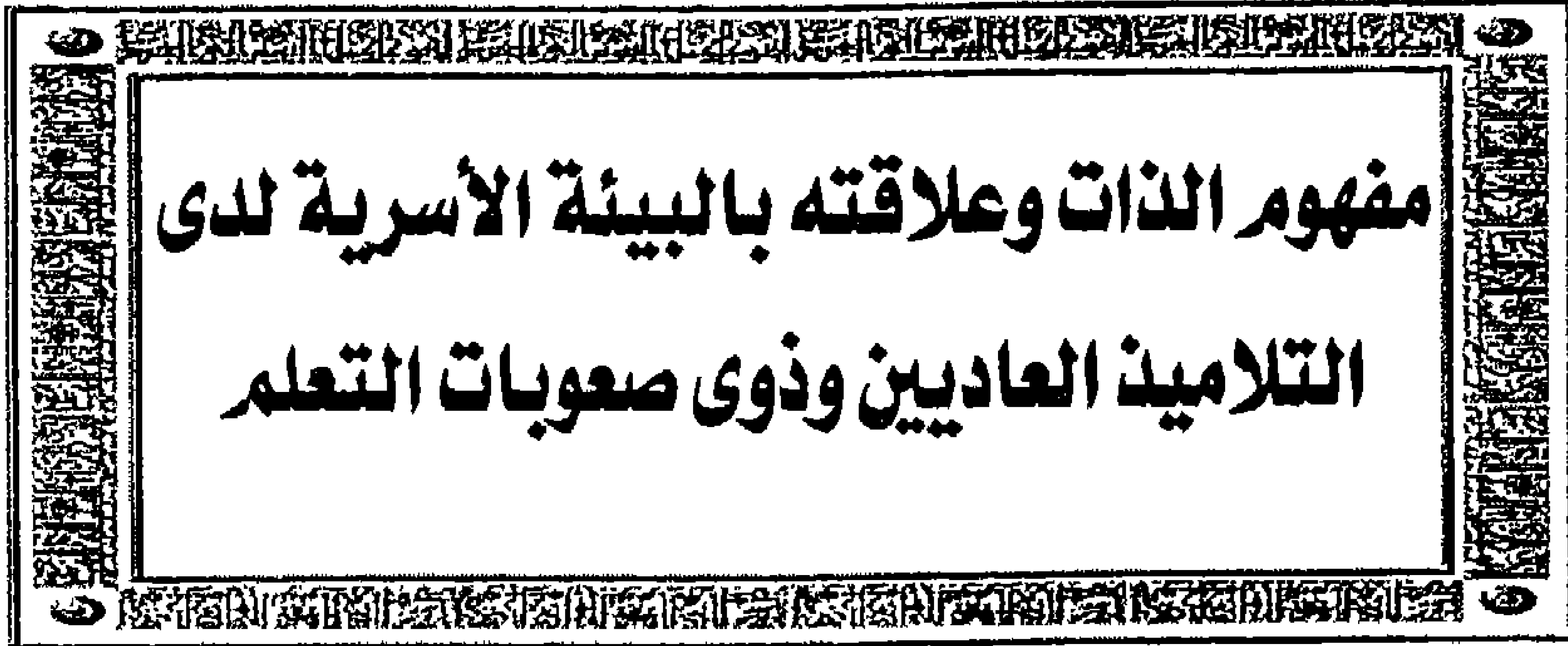
٢٧- Larson, J.D. (١٩٩٢): Anger and Aggression Management Techniques Through Through The "Think First". J. of Offender Rechabilitation. ١٨ (١-٢), ١٠١-١١٧.

٢٨- Ross. C.F. and Van Willigen (١٩٩٦): Gender. Parenthood and Anger. J. of marriage and family, ٥٨ (١), ٥٧٣-٥٨٤.

٢٩- Spielberger, C.D. Jacobs, G., Russell, S., and Crange, R. (١٩٨٣): Assessment of Anger: The Stat-Treat Anger, Scale (in) J.N. Butch & C.D Spiel Berger (eds): Advances in Personality Assessment. CVOL.٢, PP. ١١٢-١٣٤. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

جامعه الأزهر

كليه التربية



مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم

إعـداد

د. محمد يوسف محمد محمود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة الأزهر

د. عادل صلاح محمد غنايم

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بتفهنا – جامعة الأزهر

٢٠٠٤م

مقدمة :

يعتبر مفهوم الذات من أقدم المفاهيم السيكولوجية التى حظيت اهتماماً كبيراً ، حيث تناوله كثير من الباحثين بالدراسة لما له أثراً كبيراً ومباشراً على شخصية الفرد وتوافقه النفسى ، لذلك فقد تباينت وجهات النظر التى تناولت موضوع الذات ، فيعتبر يونج **Young** أن الذات هى مركز الشخصية التى يتجمع حولها كل النظم الأخرى ، وهى التى تمد الشخصية بالتوازن والثبات، وتحقيق الذات هو الغاية التى ينشدها الفرد ، بل هو ما يهدف إليه الجنس البشرى بأكمله ، ويعنى بتحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية .

(هول ، لندزى ، ١٩٧٨ : ١١٩)

أما الفرد أدلر **Adler, A.** فيرى أن الذات هى أسلوب الفرد فى الحياة **Style of Life** مما يحدد له شخصيته ويفسر له الخبرات التى يمر بها ثم يتحدث عن الذات المبتكرة وهى أصيلة ومبدعة ، حيث تبتكر شخصية جديدة للإنسان لم تكن موجودة من قبل ، لذلك فينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعى جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلى لتاكيد الذات ، ورغم أنه ثابت إلى حد كبير ، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة .

(حامد زهران ، ١٩٨٠ : ٨٣)

بينما يتفق جورج ميد **Meed** مع حامد زهران حيث يريا أن الذات لا تتكون إلا من خلال تجربة اجتماعية ، فقد ميزا بين مكونين للذات ، أولهما الذات المفردة التى تتضمن دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية ، وثانيهما الذات الاجتماعية التى تمثل معايير الثقافة التى تشربها الفرد ، وهما مكونان متفاعلان يعدان بمثابة الدافع لسلوك الإنسان.

(سعد جلال ، ١٩٦٢ : ١٣٥)

أما فى إطار المنحى الإنسانى فقد قدم عبد السلام عبد الغفار عدة مسلمات منها : أن الإنسان يتميز عن غيره من المخلوقات بتكوينه العقلى ،

كما أن الإنسان خير بطبيعته وأن حريته وإرادته وقيمة وجوانبه الروحية هى أهم محددات إنسانية . ومن ثم فإن مفهوم الذات بأبعادها المختلفة تمثل تجسيداً حقيقياً فى سلوك الفرد .

(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧ : ١٩٦ — ٢٠٤)

كذلك يتضح الدور الرئيسى لمفهوم الشخص عن ذاته فى توجيه سلوكه ، وإلى أهمية التفاعل الاجتماعى مع الآخرين من تطور مفهوم الذات ، والمدرسة كأحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية لها هذا التأثير على نمو مفهوم الذات ، كما أن مفهوم الفرد عن ذاته بالنسبة للأمور المدرسية يؤثر على كثير من سلوكياته المدرسية .

ويتكون مفهوم الذات منذ بداية مرحلة الطفولة المبكرة ، وفى ضوء محددات معيشية ، إذ يكتسب الطفل خلالها تدريجياً فكرته عن ذاته ، وتعد الأفكار والمشاعر التى يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هى نتاج التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى وأساليب التعزيز والعقاب ، واتجاهات الوالدين ، وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد كالمستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة ، وخبرات النجاح والفشل .

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٢٧)

وتؤكد هيرلوك Hurlock (١٩٦٨ : ١٢٨) أن مفهوم الذات ينمو بنمو استعدادات الطفل وخصائصه العامة وذلك عبر نمو المراحل العمرية المختلفة ، إذ أن الطفل كلما تقدم فى العمر كلما أصبح أكثر وعياً وإدراكاً ، وأكثر قدرة على التمييز بين السمات الشخصية التى يفضلها ، والسمات الأخرى التى لا تنال إعجابه .

فالذى ينبغى التأكيد عليه هو أن الطفل لا يولد بمفهوم جاهز لذاته إلا أنه يكونها نتيجة لخبراته التى يمر بها ، والأمر الجوهرى فى هذا الشأن ، إذ أنه ينمى إحساسه بوجوده وكيانه المادى ، وكذلك الإحساس بالقدرة والكفاءة والأهلية التى يكونها نتيجة إنجازاته الخاصة .

فيرى عثمان عبد العزيز (١٩٩٧ : ١٨ — ١٩) أن البيئة التى ينشأ فيها الفرد بكل ما فيها من متغيرات تعد من أهم العوامل التى تؤثر فى مفهوم الفرد عن ذاته ، حيث تلعب عوامل التنشئة الاجتماعية من قبل الأسرة والمجتمع دورا كبيراً فى تحديد مفهوم الفرد عن ذاته ، على أساس أن هذا المفهوم هو انعكاس لأفكار الآخرين الذين يتصل بهم الفرد فى المجتمع وعلى رأسهم الأسرة باعتبارها أول جماعة يتفاعل معها الطفل .

ومن ثم تعتبر البيئة الأسرية من أهم العوامل التى تؤثر فى تكوين مفهوم الذات للطفل بما يتضمنه من أساليب التنشئة الوالدية ، وطبيعة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء الأسرة ، حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة على أن للبيئة الأسرية وما تتسم به من خصائص نفسية واجتماعية لها تأثيرها الفعال على مفهوم الذات للأبناء ومنها ،دراسة سونج وهوتل **Song & Hotle** (١٩٨٤) ، كما أشارت دراسة فيوليت فؤاد (١٩٨٥) إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات للأطفال والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة .

وتتفق آراء الباحثين على أن المنزل عامل رئيسى فى إعداد الطفل للحياة الدراسية ، وتحديد اتجاهاته وميوله نحو عملية التعلم ، فيشير السيد أبو شعيشع (١٩٩٥ : ٣٧) إلى عدة عوامل أسرية ذات علاقة قوية تترابط بنجاح الطفل أو إخفاقه منها : حالة الأسرة الاقتصادية ، المحيط السكنى للطفل ، المعاملة الوالدية ، اللغة المستخدمة فى المنزل .

ويرى بطرس حافظ (٢٠٠٣ : ٨٤ — ٨٥) أن أهم عوامل البيئة الأسرية المرتبطة بوجود صعوبات التعلم لدى الأبناء هى كما يلى : الصراع الأسرى ، العلاقات الوالدية المتوترة ، غياب أحد الوالدين أو كليهما ، المستوى الثقافى والاجتماعى للأسرة ، أساليب التنشئة الوالدية المستخدمة مع الطفل ، الاتجاهات الأسرية السلبية نحو التعليم والدراسة ، عدم تهيئة الأسرة لظروف التعليم الملائمة فى المنزل وخارجه ، علاقة الآباء بالمدرسة .

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى مجموعة من المتغيرات

الأسرية التى ترتبط بمفهوم الذات لدى الأطفال ، حيث أظهرت دراسة جراى Gray (١٩٩٤) أن التقارب بين أفراد الأسرة والعلاقات الاجتماعية الجيدة بينهم تؤثر تأثيراً ايجابياً على مفهوم الذات لأبنائهم ، كما أوضحت دراسة عثمان عبد العزيز (١٩٩٧) أن المناخ الأسرى يرتبط بمفهوم الذات لدى الأبناء، بالإضافة إلى أن الضبط الأسرى يعتبر من أقوى المؤثرات على صورة الذات ، وأشارت الدراسة أيضاً إلى مجموعة من المتغيرات الأسرية التى تؤثر فى مفهوم الذات لدى الأطفال مثل : حجم الأسرة والترتيب الميلادى للطفل فى الأسرة التى ينتمى إليها ، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية التى ينتمى إليها الطفل .

وفى الواقع تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً التى استرعت انتباه المهتمين بمجال التربية الخاصة ، حيث زاد الاهتمام به نظراً لأن هذه الصعوبات تشمل أعداداً كبيرة ، وتتراوح نسبة هؤلاء الأطفال كما توصل إليها فيصل الزراد (١٩٩١) ١٣,٧ ٪ فى دولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت نسبة ١٥,٦٤ ٪ من الذكور ، ١١,٢٨ ٪ من الإناث.

وغالباً ما تتضح تلك الصعوبات فى التعلم فى مرحلة الطفولة المتأخرة وبعد التحاقهم بالمدرسة ، لأنها تظهر فى مجال التعلم الأكاديمى بصفة أساسية، ومن ثم يلزم بذل مزيد من إجراء البحوث والدراسات بغية التعرف على هؤلاء الأطفال ، ومحاولة إعداد البرامج التربوية اللازمة لهم فى وقت مبكر من حياتهم — قدر الامكان — حتى لا تضيع طاقاتهم سداً ، أو يستسلمون للإحباط والفشل الناتج عن العجز والقصور فى الجوانب الشخصية ، بالإضافة إلى اضطرابات التواصل اللفظى الذى يتمثل فى عدم فهم وإدراك الأطفال لما يقال، وصعوبة التعبير عن أنفسهم ، وعدم تقبل أقرانهم لهم ، وعدم قدرتهم على مراعاة واحترام مشاعر الآخرين ، ونقص استخدام مهارات الإدراك الاجتماعى ، وبالتالى يؤدى إلى عدم التوافق الشخصى والاجتماعى لديهم .

ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨ : ٣٩٨ — ٣٩٠) إلى أن صعوبات

التعلم لدى الطفال تؤثر سلباً فى احترامه لذاته ، وفى سلوكه الاجتماعى ، وأنها تقود إلى اضطرابات في التعامل مع المواقف المختلفة فى كافة المجالات ، ويتفاعلون بطريقة غير ملائمة مع مدرسيهم وأقرانهم ، كما أن الطفل ذو صعوبة التعلم يظهر لديه نموذجاً سلوكياً يتسم بما يأتى :

- أن توقع الطفل لتحقيق النجاح منخفض .
- أن الوقت الذى يقضيه الطفل على المهارات غير كاف .
- الاعتقاد بان الفشل ناتج عن العجز فى الجوانب الشخصية ، وعادة الاتجاهات السلبية تجاه الذات ، وانخفاض احترام الذات .

كما يؤكد ديورانت وكويننجهام وفولكير **Durrant, Cunningham & Volker** (١٩٩٠ : ٦٥٧ – ٦٥٨) على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانت أبعاد مفهوم الذات لديهم ومنها : الذات الأكاديمية والاجتماعية والعامة أكثر انخفاضاً لديهم عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين ممن هم فى مثل سنهم ، فضلاً عن إظهارهم لانخفاض مستوى التحصيل الدراسى لديهم ، وضعف القدرة الجسمية والمظهر **Appearance** وعلاقات التفاعل الشخصى والتواصل بينهم وأقرانهم العاديين ، وإظهارهم للصعوبات الانفعالية الاجتماعية **Socioemotionldifficulties** وتتمثل فى القلق والاكتئاب والعزلة الاجتماعية والانسحاب والانطواء ، والسلوكيات غير المقبولة لمعايير الجماعة التى ينتمون إليها .

ومن ثم تتضح دراستنا لمفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى المرحلة الابتدائية كدافع قوى – من الأهمية بمكان – إذ أنه يحدد درجة وعى وإدراك التلميذ بذاته وقدراته ، وبالتالى فإن مفهوم الذات بأبعاده المختلفة له تأثير تنشيطى على مستوى الوعى العام للتلميذ ، فضلاً عن تحديده لوجهة الضبط الداخلى للتلميذ مما يعمل على رفع مستوى الطموح ، والذى يؤثر بدوره على درجة تقبل التلميذ للمعلومات والمعارف حيث ترتفع درجة الانتباه ، ومن ثم فإن ذلك يؤثر على مستوى التحصيل الدراسى ،

ودافعية الإنجاز فى آن واحد ، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة منها : دراسة ديورانت وكوينجهام وفولكير Durrant, Cunningham & Volker (١٩٩٠) وهايمان Heyman (١٩٩٠) ، وكوبر Cooper (١٩٩٣) ، كلوموك وكوسدن Kloomok & Cosden (١٩٩٤) ،وروثمان وكوسدن Rothman & Cosden (١٩٩٥) ، وكاديكس Cadieux (١٩٩٦) ، هاجبورج Hagborg (١٩٩٦) ، وسلون Sloan (١٩٩٦) ، ومويسان Moisan (١٩٩٨) ، وإلبوم Elbaum (٢٠٠٠) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينخفض آدائهم الأكاديمى ، وثقتهم بأنفسهم ، ومفهومهم عن ذواتهم الجسمية والاجتماعية الأكاديمية المعرفية ، وتوافقهم الشخصى والاجتماعى ، كما تظهر لديهم اضطرابات عديدة فى العلاقات الاجتماعية ، ونقض مهارات التواصل لديهم وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين ممن هم فى سنهم .

كما تناول كثير من الباحثين دراسة العلاقة بين متغيرات البيئة الأسرية ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة جراى Gray (١٩٩٤) ، وكورنر Korner (١٩٩٨) ، هاندل وآخرون Handel , et al (١٩٩٩)، إيفانز وآخرون Evans , et al (٢٠٠٢) ، وقد أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البيئة الأسرية ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وأبانت النتائج أيضاً أن الظروف الأسرية من العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ ، فى حين أشار البعض الآخر إلى عدم وجود علاقة بين بعض العوامل الأسرية ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

كما أشارت الدراسات السابقة أيضاً إلى أن مفهوم الذات لدى الطفل يرتبط ارتباطاً دالا بادراك الطفل للوالدين وممارسات التنشئة الاجتماعية التى تستخدم معه ، حيث أشارت دراسة كلوموك وكوسدن Kloomok & Cosden (١٩٩٤) إلى وجود علاقة بين الضغوط الوالدية ومفهوم الذات لدى

الأطفال ، وأوضحت دراسة جراى Gray (١٩٩٤) وجود علاقة إرتباطية بين المهارات الاجتماعية للوالدين ومفهوم الذات لدى الأطفال .

ومما سبق رأى الباحثين وجود ندرة فى الدراسات العربية التى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين لكى يمكن التعرف على جوانب القصور فى شخصية هؤلاء التلاميذ وما يصاحبه من عدم تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى والأسرى الأمر الذى يترتب عليه ضرورة مساعدتهم فى تحقيق جوانب الصحة النفسية المتكاملة لديهم .

***مشكلة الدراسة :**

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإطلاع على ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين والعوامل المرتبطة به ، حيث إتضح أن البيئة الأسرية التى ينشأ فيها الأطفال لمن أهم العوامل التى تؤثر فى تشكيل ونمو مفهوم الذات لديهم ، كما يتأثر مفهوم الذات للطفل بالبيئة التى ينشأ فيها بكل ما فيها من متغيرات ، وتلعب عوامل التنشئة الاجتماعية ، والتماسك الأسرى ، والصراع الأسرى ، والمستوى الثقافى السائد فى الأسرة ، والتوجه الدينى والقيمى الذى يتم تعليمه للطفل ، والعلاقات الأسرية دوراً بارزاً فى تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل ، حيث أن عملية التفاعل التى تتم بين الطفل وأسرته ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكوين ونمو الذات لديه ، فالطفل عادة ما يتمثل مفهومه عن ذاته من خلال الدور الذى يقوم به الوالدان تجاهه ، وكيفية استجاباتهم لخبراته وتصرفاته وسلوكياته ، وهم بذلك أول من يؤثر على تطور مفهومه عن ذاته ، والكشف عن إمكاناته وقدراته .

كما إتضح أيضاً أن البيئة الأسرية التى ينشأ فيها الأطفال ذوى صعوبات التعلم ربما تختلف عن البيئة التى يوجد فيها الأطفال العاديون ، مما يترتب عليه تبايناً فى شخصياتهم ومفهومهم عن ذاتهم ، فقد أشارت نتائج العديد من

الدراسات السابقة إلى أن البيئة الأسرية بكل ما يرتبط بها من عوامل تؤثر على مفهوم الذات لدى الأطفال ، كما تبين أيضاً أن صعوبات التعلم غالباً ما يلازمها مفهوم ذات سلبى ، وإحساس بالدونية ، وخوف من الفشل ، وتدنى مستوى التحصيل الدراسى مما يكون له آثاره السلبية على مظاهر الصحة النفسية للطفل ، فضلاً عن عدم تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى والأسرى .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومتغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً فى متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ؟
٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقا لمتغير الإقامة (حضر / ريف) ؟
٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا لحجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ؟
٦- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لحجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ؟
٧- هل توجد فروق دالة إحصائيا فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لحجم الأسرة ؟
٨- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لحجم الأسرة على أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ؟
٩- هل توجد فروق دالة إحصائيا فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً للترتيب الميلادى ؟

١٠- هل توجد فروق دالة إحصائيا فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمستوى الدخل ؟

١١- هل يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على متغيرات البيئة الأسرية؟

١٢- هل يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على أبعاد مفهوم الذات؟

١٣- هل يمكن التنبؤ من متغيرات البيئة الأسرية بأبعاد مفهوم الذات لدى عينة أفراد الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة بين مفهوم الذات بأبعاده المختلفة وبعض متغيرات البيئة الأسرية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فضلا عن التعرف على أوجه التشابه أو الاختلاف فى أبعاد مفهوم الذات لدى أفراد العينتين وفقاً لمتغيرات الخلفية الثقافية (ريف / حضر) ، حجم الأسرة (صغيرة الحجم ، متوسطة الحجم / كبيرة الحجم) ، الترتيب الميلادى (الأول / الأوسط / الأخير) ، المستوى الاقتصادى (مرتفع / متوسط / منخفض).

كما تهدف الدراسة أيضا إلى التعرف على تأثير التفاعل بين حالة الطفل (عادى / ذو صعوبة تعلم)مع النوع (ذكر / أنثى) على أبعاد مفهوم الذات ، ومتغيرات البيئة الأسرية ، بالإضافة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال من خلال متغيرات البيئة الأسرية.

***أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى التعرف على أبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم وعلاقته بمتغيرات البيئة الأسرية السائدة ، حيث أكد غالبية علماء النفس على أن مفهوم الذات له أهمية بالغة على شخصية الطفل وعلى سلوكه ، وأن الشعور بالنقص والدونية فى بعض

جوانب الشخصية يؤدى إلى حدوث العديد من التوترات والاضطرابات النفسية والسلوكية الأمر الذى يترتب عليه عدم تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ، لذلك فالتعرف على مفهوم الذات للطفل يساعد كل من يتعامل معه ويقوم بتنشئته إلى إتباع أفضل الأساليب فى التنشئة ، وتوفير البيئة الأسرية المناسبة للنمو السوى بكافة جوانبه ، وهذا ما دفع الباحثين إلى تناول موضوع الدراسة الحالى بهدف التعرف على جوانب القصور فى الشخصية السوية المتكاملة للطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم – بخاصة – وطفل هذه المرحلة التعليمية – بصفة عامة – ، وذلك حتى يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق جوانب الصحة النفسية لديهم .

مصطلحات الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على التعريف الإجرائى الذى تبناه المقياس الذى أعدته نجوى شعبان حيث أشارت إلى أن :

أولاً : مفهوم الذات Self – Concept

هو فكرة الطفل عن نفسه من حيث ثقته بنفسه وتقبله لذاته التى تؤثر ايجابيا أو سلبياً على سمات شخصيته وسلوكه وتوافقه النفسى ، ويشمل الأبعاد الآتية :

–القدرة البدنية : **Physical Abilities Sports** : ويقصد بها القدرة البدنية التى يتمتع بها الطفل من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة .

–صورة الجسم : **Physical Apperance** : وتعنى مدى تقبل الطفل للجسم(مفهوم الجسم)وذلك من خلال المقارنة بالآخرين وفكرة الآخرين عنه .

–العلاقة مع الزملاء : **Relationships With Peers** : ويقصد بها القدرة على تكوين الصداقات والعلاقات مع الأقران .

–العلاقة مع الوالدين :. **Relationships With Parents** : ويقصد بها تحديد طبيعة العلاقة مع الوالدين .

–المواد الدراسية الأكاديمية المختلفة : **School Subjects** : ويقصد

بها قدرة الطفل فى المواد الدراسية المختلفة ومدى استمتاعه بها وحبه لها .

-الدرجة الكلية لمفهوم الذات : **Total Self – Concept** : ويقصد بها الدرجة الكلية لمفهوم الذات ، وهو عبارة عن مجموع درجات الأبعاد السابقة .

ثانياً : البيئة الأسرية : Family Environment إعداد : الباحثين

ويقصد بها قدرة إدراك الطفل لمتغيرات أسرته ، ومدى تأثره بالأحكام التى يتلقاها من الأفراد المحيطين به ذوى الأهمية التفاعلية فى حياته ، ويمكن التعرف على البيئة الأسرية المحيطة بالطفل فى إطار ستة متغيرات رئيسية هى : العلاقات الأسرية ، الاستقرار الأسرى ، الضبط الأسرى ، المستوى الثقافى للأسرة ، توفير البيئة الملائمة للتحصيل ، والتوجيه الأخلاقى والدينى ، والدرجة الكلية لمتغيرات البيئة الأسرية هى عبارة عن مجموع درجات الأبعاد السابقة.

*دراسات سابقة :

يوجد العديد من الدراسات السابقة التى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات البيئة الأسرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، لذلك يعرض الباحثان لبعض الدراسات وفقاً لمحورين هما :

أولاً : دراسات تناولت مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين :

- فقد قام محمد دسوقى (١٩٨٩) بدراسته التى هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات بأبعاده الآتية : الحالة الدراسية العامة، المظهر الجسمى ، السعادة ، الرضا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت العينة من (٥٩٨) تلميذاً وتلميذة ، وطبق عليهم اختبار مفهوم الذات من إعداد : الباحث ، استمارة تقدير الوضع الاجتماعى والاقتصادى من إعداد : الباحث ، وقد توصلت

النتائج إلى أن التلاميذ ذوى المستوى الاجتماعى والاقتصادى المنخفض أقل فى مفهوم الذات بأبعاده عن التلاميذ ذوى المستوى الاجتماعى والاقتصادى المتوسط والمرتفع ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً فى بعض أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ من الجنسين ، كما أوضحت النتائج أيضا إلى أن مفهوم الذات العام وأبعاده المختلفة لدى التلاميذ والتلميذات لا تختلف باختلاف الصفوف الدراسية المختلفة .

–أما دراسة ديورانت وكوبننجهام وفولكير Durrant , Cunningham & Volker (١٩٩٠) فقد استهدفت التعرف على مفاهيم الذات بأبعادها : العامة والاجتماعية والأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى المرحلة الابتدائية ، وتكونت العينة من (٦٠) تلميذا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، منهم (٣٠) تلميذاً ذا صعوبة تعلم ، (٣٠) تلميذاً عادياً ، وتراوحت أعمارهم من ٨ – ١٣ سنة ، وطبق عليهم مقياس وكسلر للذكاء بهدف تحديد نسبة الذكاء اللفظى ، واختبار التحصيل فى القراءة والهجاء والحساب ، ومقياس مفهوم الذات العامة والاجتماعية والأكاديمية ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى مفاهيم الذات العامة والاجتماعية والأكاديمية لصالح العاديين ، كما أوضحت النتائج انخفاض مستوى التحصيل الدراسى فى المواد الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بالعاديين .

– وأجرى هايمان Heyman (١٩٩٠) دراسة استهدفت التعرف على إدراك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لذواتهم وعلاقته بتقدير الذات وتحصيلهم الأكاديمى لديهم ، وتكونت العينة من (٨٧) طفلاً ذو صعوبة تعلم ، تروواحت أعمارهم من ٩ – ١١ سنة ، وطبق عليهم مقياس لمفهوم الذات ، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين إدراك الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتقديرهم لذواتهم ومستوى التحصيل لديهم فى مادتى القراءة والحساب .

– أما دراسة انشراح دسوقى (١٩٩١) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفوق الدراسى ومفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية كما يقيسها اختبار تينسى لمفهوم الذات لدى الطالبات السعوديات والمصريات، وتكونت العينة من (٦٨) طالبة سعودية ومصرية ، منهم(٣٦) طالبة متفوقة من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ، بمتوسط عمرى قدره ٢١,٤٥ عاماً ، (٣٢) طالبة غير متفوقة بنفس المعهد ، بمتوسط عمرى ٢٢,٢٥ عاماً ، وطبق عليهن اختبار تينسى لمفهوم الذات ، اختبار " بل " للتوافق ترجمة عثمان نجاتى،وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى مفهوم الذات الأخلاقية لصالح مجموعة الطالبات السعوديات المتفوقات ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات من المصريات فى مفاهيم الذات الجسمية ، والاجتماعية والأخلاقية والعصابية .

– وقام على الديب (١٩٩١) بدراسة نمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة ، وتكونت العينة من (٢٢٢) من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وتم تقسيمهم كالآتى : (٩٤) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ، منهم (٥٧ ذكور ، ٣٧ إناث) ، تراوحت أعمارهم من ١٥ — ١٧ عاماً ، (١٢٨) تلميذاً من تلاميذ الصدف السادس الابتدائى ، منهم (٦٩ ذكور ، ٥٩ إناث) ، تراوحت أعمارهم من ١١ — ١٣ عاماً ، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات من إعداد جابر عبد الحميد ومديحه العزبى ، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى ، بمعنى كلما كان مفهوم الذات مرتفع لدى التلاميذ كلما كانوا أكثر إنجازاً أكاديمياً ومدرسوهم يؤكدون ذلك ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ وتلميذات الصف السادس ذوى مفهوم الذات العالى عن أقرانهم من ذوى مفهوم الذات المنخفض فى التحصيل الدراسى ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ وتلميذات الصف

السادس فى مفهوم الذات لصالح التلميذات ، كما اتضحت نفس الفروق بين تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى لصالح التلميذات أيضاً .

– أما دراسة كوبر Cooper (١٩٩٣) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين صورة الجسم (جاذبية الوجه Facial Attractiveness) وتقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتكونت العينة من (٥٥) طفلاً ذو صعوبة تعلم ، وتراوحت أعمارهم من ٨ – ١٣ عاماً ، وطبق عليهم مقياس تقدير الذات ، وتم تصوير وجوه هؤلاء الأطفال لتقدير صورة الجسم المتمثلة فى جاذبية وجوههم بواسطة الكبار والأقران ، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تقدير الذات وصورة الجسم (جاذبية الوجه) لدى الأطفال الذكور والإناث ، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والإناث فى كل من تقدير الذات أو جاذبية الوجه كل على حده .

– كما استهدفت دراسة فتحى عبد القادر (١٩٩٣) التعرف على أثر كل من التحصيل والصف الدراسى على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتكونت العينة من (٣٥٦) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس محافظة الشرقية ، منهم (١٦١ ذكور ، ١٩٥ إناث) ، وطبق عليهم اختبار تقدير الذات (الصورة القصيرة) من إعداد : كوبر سميث ، ترجمة فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقى ، وتم قياس التحصيل الدراسة بواسطة معلمين اللغة العربية والرياضيات والعلوم من خلال معايشتهم للتلاميذ ، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى تقدير الذات ، كما أسفرت النتائج عن وجود اختلاف فى درجة تقدير الذات لدى التلاميذ باختلاف التحصيل(مرتفع / منخفض)،والصف الدراسى (الأول / الثالث) الاعدادى .

– وأجرى كلوموك وكلوسدن Kloomok & Cosden (١٩٩٤) دراستهما بهدف التعرف على مفهوم الذات العام والأكاديمى وغير الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وعلاقته بإدراكهم للمساندة الاجتماعية ، وتكونت

العينة من (٧٢) طفلاً ذو صعوبة تعلم أكاديمية ، وطبق عليهم مقياس لمفهوم الذات ، ومقياس للمساندة الاجتماعية ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم مرتفعى مفهوم الذات ومنخفضى مفهوم الذات فى إدراكهم للمساندة الاجتماعية لصالح الأطفال مرتفعى مفهوم الذات.

- كما أجريت نجوى شعبان (١٩٩٤) دراستها للتعرف على مفهوم الذات وعلاقته ببعض الاضطرابات الانفعالية (القلق والاكتئاب والخوف) لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى بمدارس المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ومدارس محافظة الشرقية ، تراوحت أعمارهم من ٩ — ١٢ عاماً ، وطبق عليهم مقياس وصف الذات من إعداد: الباحثة ، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد مفهوم الذات للأطفال المصريين والسعوديين من الجنسين ، بمعنى أن الطفل ذو مفهوم الذات الإيجابى أقل قلقاً واكتئاب وخوفاً من الطفل ذو مفهوم الذات السلبى ، كما أوضحت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً فى الدرجة الكلية لمفهوم الذات للأطفال من الجنسين لصالح الذكور ، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً لمفهوم الذات بأبعاده المختلفة ، والدرجة الكلية للمقياس لدى أطفال البيئتين المصرية والسعودية وذلك لصالح أطفال البيئة المصرية .

- واهتمت دراسة روثمان وكوسدن Rothman & Cosden (١٩٩٥) بالتعرف على العلاقة بين إدراك الأطفال ذوى صعوبات التعلم لذواتهم وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسى والمساندة الاجتماعية لديهم ، وتكونت العينة من (٥٦) طالباً ذو صعوبة تعلم ، وطبق عليهم مقياس لمفهوم الذات ، واختبار للتحصيل الدراسى فى مادة الحساب ، ومقياس للمساندة الاجتماعية ، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين إدراك الطلاب ذوى صعوبات التعلم وانخفاض مفهوم الذات ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى ، وفقدان المساندة الاجتماعية وعدم تقبل الأقران لهم .

– أما دراسة صالح السيد (١٩٩٥) فقد هدفت إلى التعرف على مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسى الفعلى ، وتكونت العينة من (٤٧٥) طالباً من طلاب برنامج الخدمة العامة بالجامعة الأمريكية ، وتراوحت أعمارهم من ١٦ – ٤٥ عاماً ، بمتوسط عمرى ٢٣,٥ عاماً ، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات من إعداد : الباحث ، وقد أوضحت النتائج قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالقدرة التحصيلية لمادة اللغة الإنجليزية لدى هؤلاء الطلاب من حيث المهارات اللغوية كالمحادثة والقراءة والاستماع والكتابة.

– أما دراسة كاديكس **Cadieux** (١٩٩٦) فقد هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات المصور لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وتم تطبيق هذا المقياس على عينة مكونة من (١٠٥) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وقد توصلت النتائج إلى إظهار القدرات المدركة من قبل هؤلاء التلاميذ ، وتمييزهم لتلك القدرات الأكاديمية والجسمية والتقبل الاجتماعى.

– وأجرى هاجبورج **Hagborg** (١٩٩٦) دراسته التى استهدفت التعرف على الكفاءة الدراسية لدى مجموعات فرعية من الطلاب ذوى صعوبات التعلم، ومقارنة مفهوم الذات لدى تلك المجموعات الفرعية ، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات ، اختبارات التحصيل فى القراءة والحساب ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى تقدير الذات والتحصيل الدراسى ، والقدرة الأكاديمية ، وتكوين اتجاه إيجابى نحو المدرسة ودفء الذات العامة لصالح الطلاب العاديين ، فى حين لم توجد فروق دالة إحصائياً فى الذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين .

– وركزت دراسة سلون **Sloan** (١٩٩٦) على إدراك فعالية الذات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم من خلال الأبعاد الآتية : تخيل الذات ، الذات الأكاديمية ، الذات الاجتماعية وذلك فى ضوء نظرية فعالية الذات لباندورا

Bandura ، وتكونت العينة من (١٤) طالباً من الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، وتراوحت أعمارهم من ١٠ — ١٣ عاماً ، وقد تم تدريب هؤلاء الطلاب على حديث الذات الموجب من خلال الأنشطة الفنية والحوار والمناقشة ، وفنية حديث الذات الموجب ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الطلاب فى الاختبار القبلى والبعدى لمستوى فعالية الذات لصالح التطبيق البعدى فى أبعادها الثلاثة .

– أما دراسة محمد الشيخ (١٩٩٧) فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى قلق الامتحان ، والتحصيل الدراسى ، ودافيعة الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالباً بالصف الأول الثانوى بمدارس مدينة طنطا الثانوية ، وطبق عليهم مقياس الذات الأكاديمية ، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على قلق الامتحان ، مفهوم الذات الأكاديمى ، دافعية الإنجاز ، بينما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمى ودافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسى لدى الذكور والإناث ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التحصيل الدراسى لصالح الإناث .

– أما دراسة مويسان Moisan (١٩٩٨) التى استهدفت التعرف على تحديد وتشخيص صعوبة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وكيفية التدخل العلاجى لتلك الصعوبات ، وطبق على أفراد العينة مقياس المهارات الاجتماعية ، وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة ٧٥٪ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر انخفاضاً للقدرة الاجتماعية ، والتواصل الاجتماعى فيما بينهم وأقرانهم ، ومستوى التحصيل الدراسى ، وأكثر إدراكا سلبياً من قبل مدرسيهم وأقرانهم العاديين ، كما أشارت النتائج أيضاً أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر انخفاضاً لمهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى ،وعدم قدرتهم على حل المشكلة ، وانخفاض تقدير الذات لديهم .

– كما هدفت دراسة نبيل الفحل (٢٠٠٠) إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية ، وتكونت العينة من (١٢٠) طالباً منهم (٦٠ طالباً مصرياً ، ٦٠ طالباً سعودياً) وتراوحت أعمارهم من ١٦ – ١٨ عاماً وطبق عليهم مقياس تقدير الذات للكبار من إعداد : كوبر سميث ، ترجمة ليلى عبد الحافظ ، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين والسعوديين ، كما أوضحت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المصريين والسعوديين في تقدير الذات لصالح الطلاب المصريين ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين والسعوديين .

– وقام إلبوم Elbaum (٢٠٠٢) بدراسته التي استهدفت التعرف على مفهوم الذات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً ذو صعوبة تعلم ، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات ، وقد توصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم أظهروا انخفاضاً في مفهوم الذات بأبعاده : الجسمية والأكاديمية والاجتماعية ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير مباشر للبيئة المدرسية والأسرية في ظهور صعوبات التعلم لدى الطلاب.

ثانياً : دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات البيئة الأسرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين :

– قام يوسف محمد (١٩٩٠) بدراسته للكشف عن العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات ، وتكونت العينة من (٣٦٠) طالباً وطالبة ، وطبق عليهم مقياس الرعاية الوالدية من إعداد : شيفر ، واختبار مفهوم الذات من إعداد : محمد عماد الدين إسماعيل ، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرعاية الوالدية ومفهوم الذات لدى الأبناء ، كما

وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات لصالح الإناث، أى أن الإناث أكثر فهماً لذواتهن من الذكور .

– واهتمت جراى Gray (١٩٩٤) بفحص العلاقة بين مفهوم الذات والبيئة الأسرية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وبلغت العينة (٥١) طفلاً من الذكور ، (٢١) من الإناث ، وطبق مقياس هاريس لمفهوم الذات ، ومقياس البيئة الأسرية يجاب عليه بواسطة الوالدين ، وقد توصلت النتائج وجود علاقة سالبة بين مفهوم الذات والبيئة الأسرية، فى حين تبين عدم إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات من خلال البيئة الأسرية لدى أطفال ذوى صعوبات التعلم .

– وأجرت إيمان القماح (١٩٩٤) دراستها للتعرف على العلاقة بين الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات ، ومفهوم الذات لدى الأطفال ، وشملت العينة (٢٠٠) تلميذاً وأمهاتهم ، فى ضوء عدد من المتغيرات : عُمر الأطفال ، الظروف الأسرية ، المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، عمل الأم ، وطبق عليهم مقياس الضغوط الوالدية من إعداد : طلعت منصور وفيولا الببلاوى ، ومقياس مفهوم الذات للأطفال من إعداد : عادل الأشول ، وقد توصلت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضى الضغوط الوالدية فى أبعاد مفهوم الذات لصالح منخفضى الضغوط الوالدية ، فى حين لم توجد فروق بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات ، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة فى الضغوط الوالدية وفقاً للمستوى الاقتصادى الاجتماعى حيث كان ذوو المستوى الاقتصادى الاجتماعى المنخفض أعلى فى الضغوط الوالدية ، بينما لم توجد فروق دالة بين المجموعتين فى مفهوم الذات.

– واهتم السيد السمادونى (١٩٩٤) بدراسة مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين ، وتكونت العينة من (٤٠٨) أسرة بمدينة طنطا لديها طفل أو أكثر ، فى عمر يتراوح من ٣ – ٥ سنوات من الذكور والإناث ، وطبق مقياس المهارات الاجتماعية ، ومقياس مفهوم الذات

المصور للأطفال ، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالـة إحـصائياً بـين الذكور والإناث فى مفهوم الذات ، كما لم توجد فروق دالـة أيـضاً فـى مفهـوم الذات وفقاً للمراحل العمرية ، بينما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات الايجابي لدى الأطفال لآباء ذوى مهارات اجتماعية عالية يفوق أقرانهم من الأطفال لآباء ذوى متوسط أو منخفض فى المهارات الاجتماعية .

– كما ركزت دراسة ديسون **Dyson** (١٩٩٦) على دراسة بعض المتغيرات الأسرية (ضغوط الآباء ، ، وظيفة الأسرة ، مفهوم الذات)، لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وشملت العينة (١٩) طفلا ، تراوحـت أعمـارهم مـن ٧ — ١٤ عاماً ، وطبق مقياس مصادر الـضغوط للآبـاء ، ومقيـاس البيئـة الأسـرية ، واختبار مفهوم الذات ، وقد أشارت النتائج إلى أن آباء الأطفال ذوى صـعوبات التعلم يعانون من الضغوط النفسية ، كما أظهرت النتـائج أيـضاً أن أسـر هـؤلاء الأطفال أكثر إظهاراً الصعوبات فى التوافق النفـسى ، كـذلك إتـضح أن البيئـة الأسرية التى يعيش فيها الأطفال ترتبط بمفهوم الذات لديهم .

– و قام عثمان عبد العزيز(١٩٩٧) بدراسة البيئة الأسرية كما يـدركها الفـرد ، ودورها فى تـدعيم الـذات ، وتكونـت العينـة مـن (١٨٢) طالبـاً مـن طـلاب المدارس المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، تراوحت أعمارهم من ١٢ — ١٧ عاماً ، وطبق مقيـاس العلاقـات الأسـرية والتطـابق بـين أعـضاء الأسرة ، من إعـداد : مـوس **Moos** ، ترجمـة فتحـى عبـد الـرحيم وحامـد الفقى، وقائمة وصف الذات من إعـداد : إيـرو ووينـت **Aero & Weient** ، ترجمـة الباحـث ، وكـشفت النتـائج لتحليـل الانحـدار المتعـدد لأبعـاد المنـاخ الأسرى ليس لها تأثير على صورة الذات للأبناء ، حيث يمثل الضبط الأسـرى المركز الأول فى تأثيره على صورة الذات .

– وأجرى كـورنر **Korner** (١٩٩٨) دراسـته للتعـرف علـى العلاقـة بـين مفهوم الذات والاكتئاب والدور الوظيفى للأسـرة لـدى الأطفـال ذوى صـعوبات التعلم ، والعاديين بالصف الرابع الابتدائى ، وتكونت العينة من (١٠١) طفـلا

ذو صعوبة تعلم ، (١١٣) طفلا عادياً ، وطبق عليهم مقياس هاريس **Harris** لمفهوم الذات ، ومقياس الاكتئاب للأطفال ، وقائمة التقرير الذاتى للأسرة ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين ، وقد بينت النتائج أن الأطفال الأصغر سناً يرون ذواتهم وأسرهم بطريقة ايجابية أكثر من الأطفال الأكبر سناً ، ولم يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات والاكتئاب ، فى حين تبين أن الدور الوظيفى للأسرة يرتبط بشكل مباشر بمفهوم الذات لدى الأطفال .

– واهتمت دراسة جوليانج **Guoliang** (١٩٩٩) بفحص العلاقة بين البيئة الأسرية وطريقة الوالدين فى التنشئة والنمو الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، وشملت العينة (٢١١) تلميذاً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، (٢١٨) تلميذاً من التلاميذ العاديين بالصفين الرابع والسادس والأول والثانى من المدارس العليا ، وطبق مقياس الاتجاهات الوالدية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى البيئة الأسرية وأساليب التنشئة الوالدية المتبعة للتلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين ، كما اتضحت وجود فروق بين المجموعتين من التلاميذ فى المتغيرات الآتية : علاقة الطفل بالوالدين ، علاقة الطفل بالمعلم ، مفهوم الذات ، السلوك العدوانى ويرجع ذلك إلى البيئة الأسرية والطرق التى يتبعها الآباء فى تنشئة أبنائهم .

– بينما ركزت دراسة هاندل وآخرون **Handel , et al** (١٩٩٩) على العلاقات الأسرية وإدراك الأطفال ذوى صعوبات التعلم للكفاءة ، وكان من بين أهداف تلك الدراسة التعرف على العلاقة بين الترابط الأسرى والصراع ، وإدراك الكفاءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (٥٢) طفلاً ، تراوحت أعمارهم من ٨ – ١٢ عاماً ، طبق عليهم مقياس البيئة الأسرية من إعداد : موس **Moos** ، ومقياس إدراك الذات لدى الأطفال ، وقد

أوضحت النتائج وجود وعلاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الصراع الأسرى وانخفاض إدراك الذات للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وقد تبين أن العلاقات الأسرية القوية بين الوالدين وأبنائهم ذوى صعوبات التعلم تؤدى إلى إدراك ذات إيجابى لدى هؤلاء الأبناء .

– كما قادم ديسون Dyson (١٩٩٩) بدراسة عن مفهوم الذات للأطفال الذين لديهم أخوة من ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من مجموعتين هما : الاولى تشمل (٣٧) طفلاً من الأطفال الذين لديهم أخوة من ذوى صعوبات التعلم ، الثانية تشمل (٣٤) طفلاً من الأطفال الذين لديهم أخوة عاديين ، وتراوحت أعمارهم من ١١ – ١٨ عاماً ، فقد أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين وذلك لصالح المجموعة الثانية .

– وأجرى فايق محمد (١٩٩٩) دراسته عن القبول / الرفض الوالدى وعلاقته بمفهوم الذات وأثره فى التحصيل الدراسى لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة ، وشملت الدراسة (١٠٤) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية ، وتراوحت أعمارهن من ٩ – ١٢ عاماً وطبق عليهن استبيان القبول / الرفض الوالدى من إعداد برونر ، ترجمة ممدوحة سلامة ، ومقياس مفهوم الذات ، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات للأطفال ، والقبول الوالدى سوء من الأب أو الأم ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الدراسى للأطفال والرفض الوالدى سواء من الأب أو الأم ، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى للأطفال .

– كما اهتمت دراسة إيفانز وآخرون Evans , et al (٢٠٠١) لتدعيم البيئة الأسرية المتمثلة فى الأخوة والأخوات للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى سلوكيات التحدى ، وتكونت العينة من (٢٨) أخ وأخت لأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتراوحت أعمارهم من ٦ – ١٢ عاماً بهدف تطوير

استراتيجيات ايجابية تعمل على تنمية قدرات هؤلاء الأطفال ، والتعبير عن مشاعرهم وذواتهم أيضاً ، فقد أسفرت النتائج أن المعلومات التى حصل عليها أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم أثرت تأثيراً مباشراً فى وجود علاقات أسرية ايجابية بين الأطفال وأسرهم ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود تحسناً ملحوظاً فى التقارب الأسرى بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأسرهم .

– كذلك أجرى فلوريان وآخرون **Florian , et al** (٢٠٠٢) دراستهم بهدف التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والعلاقات الأسرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين بالمدارس العليا ، وشملت العينة (٢٠٥) مدرسة من تلك المدارس ، وطبق مقياس مفهوم الذات المتعدد ، واختبار الذكاء غير اللفظى من إعداد : براون وزملائه ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى إظهارهم لتقدير الذات والعلاقات الأسرية وذلك لصالح العاديين ، كما وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات والعلاقات الأسرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة التى تناولت مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية المختلفة يمكننا استنتاج ما يأتى :

–أن معظم الدراسات التى تناولت مفهوم الذات بأبعاده المختلفة : الجسمية ، الأكاديمية ، الانفعالية ، الاجتماعية وعلاقتها بالبيئة الأسرية قد تمت فى بيئات أجنبية مثل دراسة جراى **Gray** (١٩٩٤) ، ديسون **Dyson** (١٩٩٦) ، إيفانز وآخرون **Evans, et al** (٢٠٠١) ، ولم توجد دراسة عربية – فى حدود علم الباحثين – تناولت موضوع الدراسة الحالية .

_اختلفت أهداف الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية فى تناولها مفهوم الذات أو أحد أبعادها بمتغيرات البيئة الأسرية أو أحد أبعادها، فقد تناول بعضها : مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية جراى **Geay**

(١٩٩٤) ، المهـارات الاجتماعيـة للوالـدين الـسيد الـسمادوني (١٩٤) ، وضغوط الوالدين ووظيفة الأسرة ديسون Dyson (١٩٩٦) ، المنـاخ الأسـرى السائد عثمان عبد العزيـز (١٩٩٧) ، وطـرق التنـشئة الاجتماعيـة جوليـانج Guolieng (١٩٩٩) وفايق محمـد (١٩٩٩) ، العلاقـات الأسـرية هانـدل وآخـرون Handel, et al (١٩٩٩) وفلوريـان وآخـرون Florian, et al (٢٠٠٢) .

_ كمـا تنوعـت الدراسـات التـى تناولـت مفهـوم الـذات لـدى الأطفـال ذوى صعوبات التعلم والعاديين وعلاقته بمتغيرات نفسية عديدة ، كالقلق والاكتئاب والخوف نجوى شعبان ، (١٩٩٤) ، كورنر Korner ، (١٩٩٨) ، ودافعية الإنجـاز محمـد الـشيخ ، ١٩٩٧، نبيـل الفحـل ، (٢٠٠٠) ، والتحـصيل الأكـاديمى هايمـان Heyman ، (١٩٩٠) ، علـى الـديب (١٩٩١) ، كـوبر Cooper ، (١٩٩٣)، فتحـــى عبـــد القـــادر (١٩٩٣)، روثمـــان وكوســـد Rothman & Cisden ، (١٩٩٥) ، هـاجبورج Hagborg (١٩٩٦) فقـد أظهرت نتائج هذه الدراسات وجـود ارتبـاط موجـب ودال بـين مفهـوم الـذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

_وأكدت نتائج معظم الدراسات على وجود فروق دالـة إحـصائياً بـين الأطفـال ذوى صعوبات الـتعلم والعـاديين فـى مفهـوم الـذات بأبعـاده المختلفـة لـصالح العـاديين مثـل دراسـة ديورانـت وآخـرون Durrant, et al (١٩٩٠) ، هاجبورج Hagborg (١٩٩٦) .

_وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن مفهوم الذات الـسلبى يتـسم بـه الأطفـال ذوى صـعوبات الـتعلم ويـصاحبه بعـض الـسمات النفسية الـسلبية مثـل عـدم إدراكهم للمساندة الاجتماعيـة وروثمـان وكوسـدن Rothman & Cosden ، (١٩٩٥) ، وعدم القـدرة علـى التواصـل مويـسان Moisan ، (١٩٩٨) ، وتقدير ذات منخفض فتحى عبد القادر ، (١٩٩٣) والقلق والاكتئاب والخوف نجوى شعبان،(١٩٩٤) ، تحصيل دراسى منخفض صالح الـسيد ، ١٩٩٥) ،

محمد الشيخ (١٩٩٧) مما يكون له آثاره السلبية على مظاهر الصحة النفسية لهؤلاء الأطفال ، فظلاً عن عدم تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى.

- كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) فى مفهوم الذات بأبعاده المختلفة ، فقد أظهرت بعض هذه الدراسات وجود فروق بين الجنسين فى مفهوم الذات مثل دراسة يوسف محمد (١٩٩٠) ، علي الديب (١٩٩١) ، نجوى شعبان (١٩٩٤) بينما أوضحت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين فى مفهوم الذات أو أحد أبعاده مثل دراسة محمد دسوقى (١٩٨٩) ، فتحى عبد القادر (١٩٩٣)، إيمان القماح (١٩٩٤) ، محمد الشيخ (١٩٩٧) ، كورنر Korner (١٩٩٨) .

- ويتضح مما سبق أنه لا توجد دراسة عربية اهتمت بدراسة مفهوم الذات بأبعاده المختلفة وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى مثل سنهم ، على الرغم من أهميتها لكى يمكن التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات،ومدى اختلافه باختلاف متغيرات البيئة الأسرية ، والخلفية الثقافية التى ينشأ فيها هؤلاء الأطفال .

***فروض الدراسة :**

في ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الخاصة بالدراسة الحالية كما يلى :

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مفهوم الذات ومتغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً فى متغيرات البيئة للأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين

وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الإقامة (حضر / ريف).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً فى متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير حجم الأسرة (صغيرة / متوسطة / كبيرة).

٦- يوجد تأثير دال إحصائياً لحجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير حجم الأسرة(صغيرة/متوسطة/كبيرة).

٨- يوجد تأثير دال إحصائياً لحجم الأسرة على أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى (أول / أوسط / أخير) لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

١٠-توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات وفقاً لمتغير مستوى الدخل (مرتفع / متوسط / منخفض) لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

١١-يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة تعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغيرات البيئة الأسرية .

١٢-يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة تعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على أبعاد مفهوم الذات .

١٣-يمكن التنبؤ من متغيرات البيئة الأسرية بأبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ

*إجراءات الدراسة :

أولاً : العينة وخصائصها :

تكونت العينة الكلية بعد استبعاد بعض الحالات لعدم استكمال البيانات من (٢٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى بمدارس

محافظتى الشرقية وسوهاج وتم اختيار بعضهم من الذكور ، والبعض الآخر من الإناث ، وتراوحت أعمارهم من ٩ — ١٢ عاماً .

جدول (١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الكلية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	عدد التلاميذ	المجموع
حالة التلميذ	عادى	١٣٤	٢٢٠
	ذو صعوبة تعلم	٨٦	
الإقامة	حضر	١٣٨	٢٢٠
	ريف	٨٢	
حجم الأسرة	صغيرة الحجم	٥٣	٢٢٠
	متوسطة الحجم	٩٧	
	كبيرة الحجم	٧٠	
الترتيب الميلادى	الترتيب الأول	١١٠	٢٢٠
	الترتيب الأوسط	٧٩	
	الترتيب الأخير	٣١	
مستوى الدخل	المستوى المرتفع	٦٦	٢٢٠
	المستوى المتوسط	٧٢	
	المستوى المنخفض	٨٢	

خصائص العينة :

- بالنسبة للعمر: فقد تراوحت أعمار أفراد العينة من ٩ -١٢ عاماً ، ويمثلون فترة المرحلة المتأخرة ، لذلك فقد تم استبعاد الحالات التى قل فيها العمر عن ٩ سنوات ، أو زاد عن ١٢ سنة .
- جميع أفراد العينة يعيشون فى كنف الأبوين ، وتم استبعاد الحالات التى تم انفصال الأبوين فيها إما بالطلاق أو الوفاة أو بالسفر للخارج.
- بالنسبة للمستوى الثقافى والاجتماعى : فقد استخدم الباحثين مقياس الوضع الاجتماعى والثقافى من إعداد : عبد العزيز الشخص (١٩٩٣) وذلك لكى يمكن تجانس العينتين .
- تم استبعاد الحالات ذوى الإعاقات الحسية أو الحركية والتشوهات الخلقية الظاهرة والتى يمكن أن تؤثر على متغيرات الدراسة .

- بالنسبة لتجانس الذكاء بين أفراد العينتين : فقد استخدم الباحثين اختبار الذكاء المصور . من إعداد : أحمد زكى صالح (١٩٧٨) ، وبعد حساب درجة الذكاء لأفراد العينتين ، تم استبعاد الحالات التى قل فيها الذكاء عن ٩٠ درجة أو زاد فيها الذكاء عن ١١٠ درجة وذلك لتجانس مستوى الذكاء لأفراد العينتين فى البيئتين بمحافظتى الشرقية وسوهاج .

ثانياً : الأدوات :

استخدم الباحثين فى الدراسة الحالية الأدوات التالية :

١-اختبار الذكاء المصور . إعداد : أحمد زكى صالح (١٩٧٨)

وذلك بهدف تجانس مستوى الذكاء بين أفراد العينة فى هذا المتغير ، بهدف هذا الاختبار إلى تقرير القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من ٧ — ١٨ عاماً وما بعدها ، ويعتمد أساساً على إدراك العلاقة بين مجموعة الأشكال ، وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة ، ويتميز بكونه اختبار غير لفظى لا يعتمد على اللغة ، وبالتالى يمكن تطبيقه دون اعتبار المستوى التعليمى والثقافى لأطفال هذه المرحلة العمرية ، وقد تم حساب معاملات صدق هذا الاختبار بطرق عديدة فى العديد من الدراسات ، حيث أكدت أن هذا الاختبار صادق فى مقياس القدرة العقلية العامة ، كما تم حساب معاملات ثبات هذا الاختبار فى كثير من الدراسات ، وتراوحت ما بين ٠,٧٥ ، ٠,٨٥ وكلها معاملات ثبات موثوق بها .

٢-استبيان تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : إعداد : شيرين دسوقى (١٩٩٦) :

استخدم هذا الاستبيان فى الدراسة الحالية لتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ويحتوى هذا الاستبيان على اختبارات تشخيص صعوبات القراءة ، ويتكون من ثلاثة أجزاء هى :

- اختبار تشخيص الصعوبة فى نطق الكلمات متعددة الأطراف أثناء القراءة.

- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.
- اختبار تشخيص الصعوبة فى نطق الطول المناسب لحرف المد فى الكلمات التى بها مد أثناء القراءة .

ويتضمن الاستبيان على (١٨) سؤالاً ، كل سؤال يتكون من (١٠) كلمات ، ويطلب من التلميذ قراءتها ، ويعطى درجة عن كل كلمة منطقها نطقاً سليماً ، وكل تلميذ يحصل على درجة أقل من ٦٠٪ من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص صعوبات القراءة يمكن اعتباره ممن لديهم صعوبة تعلم القراءة .

صدق الاختبار :

قامت واضعة الاختبار بالتحقيق من صدقه من خلال استخدام الصدق الظاهرى الذى يدل على المظهر العام للمقياس ، ومناسبة المقياس للمفحوصين ، كما اعتمدت على صدق المحكمين وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من صلاحيته وملاءمة للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، كما اعتمدت واضعة الاختبار على صدق المحك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الاستبيان واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى كمحك لاختبار تشخيص صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى الصدق التمييزى عن طريق إتباع طريقة المقارنة الطرفية .

ثبات الاختبار :

قامت معدة الاختبار بالتحقق من ثباته من خلال استخدام معادلة الفاكرونباخ ، وكان معامل الفات = ٠,٩٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما اعتمدت على طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبروان وكان معامل الارتباط = ٠,٩٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

وقام الباحثان فى الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات الاختبار من خلال الاعتماد على طريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (٦٠) تلميذاً بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع ، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة فى التطبيق الأول والثانى ٠,٧٧ وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يزيد

الثقة فى استخدام المقياس مع عينة الدراسة الحالية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم العاديين .

٣-مقياس وصف الذات: Self – Description Questionnaire (S.D.Q)

ويستخدم هذا المقياس لقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلة قبيل المراهقة Preadolesent Seif – Concept للأعمار التى تتراوح من ٩ — ١٢ عاماً ، وهو مقياس من وجهة نظر المفحوص (تقرير ذاتى للطالب Student Raitings) ، ويقيس مشاعر الطفل ووصفه لذاته من حيث (القدرات البدنية Physical Abilities) ، تقبل الجسم Physical Acceptance ، العلاقة مع الزملاء Relationships With Peers ، العلاقة مع الوالدين ، القدرة الأكاديمية (التحصيل).

وقد وضع هذا المقياس كل من Marsh & Smith ، تعريب وتقنين : نجوى شعبان (١٩٩٤) للمقياس لكى يتناسب مع البيئة المصرية ، وقد شمل المقياس الأبعاد الخمسة الآتية:

١-القدرات البد نية . ٢-تقبل الجسم .

٣-العلاقة مع الزملاء ٤-العلاقة مع الوالدين

٥-القدرة الأكاديمية (التحصيل)

بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، والتى تشير إلى درجة مفهوم الذات للطفل ، ويطبق المقياس بصورة جماعية ، وهو مدرج تدريج خماسى .

*صدق المقياس : وقامت الباحثة بأجراء صدق المقياس الحالى بالطرق الآتية :

١-الصدق الموضوعى : حيث يتميز هذا المقياس بدرجة مناسبة من الصدق المنطقى ، لأن بنود المقياس واضحة الصياغة وملائمة.

٢-الصدق الذاتى : ويقدر الصدق الذاتى للمقياس بالجذر التربيعى لمعامل الثبات ، ويعتبر مؤشر للقيمة العددية التى يمكن أن يصف صدق المقياس ، حيث بلغ معامل الصدق الذاتى ٠,٩٢ .

٣-صدق المحك : بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالى ، واختبار مفهوم الذات

للصغار.إعداد: محمد أحمد غالى ، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨١

وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس .

_ثبات المقياس: فقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريقين هما :

١-الاتساق الداخلى : بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب (عينة التقنين البالغة (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدارس محافظة الشرقية ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وكانت كل معاملات الارتباطات دالة إحصائياً.

٢-طريقة التجزئة النصفية : حيث بلغ معامل الثبات لدى أفراد عينة التقنين ما بين ٠,٧١ : ٠,٨٦ وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به ، مما يدل على أنه مناسب وصالح للاستخدام على البيئة المصرية .

_وقد قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال الاعتماد على طريقة إعادة الاختبار **Test – Retest** على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، بلغت (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى ، بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع ، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى ٠,٧٥ وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

٤- مقياس البيئة الأسرية للأطفال : (إعداد الباحثين)

قام الباحثان بإعداد مقياس البيئة الأسرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين بعد أن تبين عدم وجود مقياس يناسب الأطفال من هذه الفئة ، وفيما يلى عرض للخطوات التى اتبعت فى تصميم هذا المقياس مع بيان الخصائص

السيكومترية له .

_**المرحلة الأولى** : تم استقراء الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة التى تناولت الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، والعوامل الأسرية التى تؤثر فى تكوين شخصياتهم .

_**المرحلة الثانية** : دراسة عدد من المقاييس التى اهتمت بقياس البيئة الأسرية والعوامل المرتبطة بها مثل مقياس العلاقات الأسرية إعداد : موس Moos (ترجمة فتحى عبد الرحيم ، حامد الفقى ، ١٩٨٠) وتضمن ثلاثة أبعاد هى : العلاقات الأسرية ، النمو الشخصى ، التنظيم والضبط ، ومقياس البيئة المنزلية إعداد : شحته عبد المولى (١٩٩٣) واحتوى على ثلاثة أبعاد هى : التفاعل بين أعضاء الأسرة ، المستوى الثقافى للأسرة ، المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ، ومقياس المناخ الأسرى إعداد كورديك وزملائه Kurdek , et al (١٩٩٥) واشتمل على أربعة أبعاد هى: المراقبة الأسرية ، التقبل الأسرى ، الاستقلالية ، الصراع الأسرى، ومقياس المناخ الأسرى إعداد : محمد بيومى (٢٠٠٠) وتضمن أربعة أبعاد هى : الأمان الأسرى ، التضحية والتعاون الأسرى ، تحديد الأدوار والمسئوليات الأسرية ، الحياة الزوجية للأسرة ، ومقياس البيئة الأسرية لأطفال المرحلة الابتدائية إعداد : ربرت برادلى وبيتى كلادويل Robert, Pradley & Bettye Caldwell ترجمة نبيل السيد (٢٠٠٠) واحتوى على ثمانية أبعاد هى : الاستجابة العاطفية واللفظية ، تشجيع النضج ، المناخ الانفعالى ، الخبرات الدافعة لنمو الطفل ، توفير مثيرات النشاط ، إسهام الأسرة فى خبرات الطفل ، الرعاية الوالدية ، البيئة المعيشية للطفل .

وقد استفاد الباحثان من تلك المقاييس فى صياغة عبارات مقياس الدراسة الحالية عند إعداد الصورة الأولية ، وروعى أن تتسم العبارات بالسهولة الوضوح وأن تحمل العبارة فكرة واحدة ، وقد بلغ عدد عبارات المقياس فى

صورته الأولية (٨٥) عبارة .

_**المرحلة الثالثة** : تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيته ومناسبة العبارات التى يتضمنها لأطفال المرحلة العمرية (٩ – ١٢) عاماً ، وفى ضوء تعليمات المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر ملائمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، وتم حذف (٩) عبارات لعدم ملاءمتها لعينة الدراسة ،ليصبح عدد عبارات المقياس (٧٦) عبارة .

وفى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة والمقاييس التى تم الرجوع إليها تم تحديد ستة أبعاد تعبر عن البيئة الأسرية للأطفال وهى : (العلاقات الأسرية – الاستقرار الأسرى – الضبط الأسرى – المستوى الثقافى للأسرة ، البيئة الأسرية الملائمة للتحصيل – التوجيه الاخلاقى والدينى) .

صدق المقياس : تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما :

١-الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة من الأطفال بلغت (٦٠) طفلاً من الذكور والإناث ، وحسب معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، واعتماداً على ذلك تم حذف (١٥) عبارة لم يصل معامل الارتباط فى أى منها إلى حدود الدلالة الإحصائية ، وبذلك تكون عبارات المقياس بعد حساب الاتساق الداخلى وحذف العبارات غير الدالة إحصائياً (٦١) عبارة ، ويوضح الجدول (٢) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس البيئة الأسرية للأطفال والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وذلك بالنسبة للعبارات التى وصل فيها معامل الارتباط إلى حد الدلالة الإحصائية .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس البيئة الأسرية للأطفال والدرجة الكلية (ن = ٦٠)

العلاقات الأسرية		الاستقرار الأسرى		الضبط الأسرى		المستوى الثقافى للأسرة		توفير الأسرة الملائمة للتحصيل		التوجيه الاخلاقى والدينى	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠٠.٤٠	٢	٠٠.٤٧	٣	٠.٢٨	٤	٠٠.٥٨	٥	٠٠.٦٠	٦	٠٠.٥٢
٧	٠٠٣٥	٨	٠٠.٨٣٩١	٩	٠٠.٥٨	١٠	٠.٢٩	١١	٠٠.٤٦	١٢	٠٠.٤٧
١٣	٠.٢٨	١٤	٠٠.٥٣	١٥	٠٠.٤٩	١٦	٠٠.٤٦	١٧	٠.٢٨	١٨	٠٠.٤٨
١٩	٠٠.٥١	٢٠	٠٠.٤٥	٢١	٠٠.٦٠	٢٢	٠٠.٥٢	٢٣	٠٠.٤٣	٢٤	٠.٢٩
٢٥	٠٠.٤٩	٢٦	٠٠.٥٦	٢٧	٠٠.٣٧	٢٨	٠٠.٤٢	٢٩	٠٠.٥٥	٣٠	٠٠.٤٩
٣١	٠٠.٥٨	٣٢	٠٠.٤٨	٣٣	٠٠.٥٣	٣٤	٠٠.٦٥	٣٥	٠٠.٥١	٣٦	٠.٦٥
٣٧	٠.٢٩	٣٨	٠.٢٨	٣٩	٠٠.٥٤	٤٠	٠٠.٤٨	٤١	٠٠.٤٦	٤٢	٠٠.٥٠
٤٣	٠٠.٤٧	٤٤	٠٠.٤٩	٤٥	٠٠.٤٩	٤٦	٠٠.٥٢	٤٧	٠٠.٦٨	٤٨	٠.٢٨
٤٩	٠٠.٥٠	٥٠	٠٠.٦٣	٥١	٠.٢٩	٥٢	٠٠.٤٣	٥٣	٠٠.٤٧	٥٤	٠٠.٦٢
٥٥	٠٠.٤٩	٥٦	٠٠.٥٥	٥٧	٠٠.٤٧	٥٨	٠٠.٥٧	٥٩	٠٠.٥١	–	
٦٠	٠٠.٣٥	–	–	–	–	–	–	٦١	٠٠.٦٠		

**مستوى دلالة ٠,٠١   * مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس البيئة الأسرية والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ فى معظم الأبعاد ، فيما عدا العبارات رقم(٣ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٣٧ ، ٤٨ ، ٥١) فقد كان مستوى الدلالة فيها ٠,٠٥ ويعد هذا مؤشراً للاتساق الداخلى للمقياس وصدقه فى مقياس البيئة الأسرية للأطفال موضع الدراسة.

٢-صدق البناء :

حيث قام الباحثان بالتأكد من صدق بناء المقياس على عينة من (٦٠) طفلاً من الذكور والإناث موضع البحث ، وذلك من خلال معاملات الارتباط الداخلية بين المقاييس الفرعية على المصفوفة الارتباطية ٦ × ٦ والتى اظهر أن هناك ارتباطات دالة بين جميع المقاييس الفرعية ما يدل على صدق المقياس ،

ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط الداخلية بين المقاييس الفرعيـة لمقيـاس البيئة الأسرية للأطفال .

جدول (٣)

معاملات الارتباط الداخلية للمقاييس الفرعية للبيئة الأسرية

(ن = ٦٠)

	١	٢	٣	٤	٥	٦
العلاقات الأسرية	—	**.٦٠	**.٧٤	**.٦٥	**.٥٦	**.٧٣
الاستقرار الأسرى		—	**.٤٨	**.٥٨	**.٧٠	**.٦٧
الضبط الأسرى			—	**.٧٤	**.٥٣	**.٤٧
المستوى الثقافى للأسرة				—	**.٦٧	**.٧١
توفير البيئة الملائمة للتحصيل					—	**.٥٩
التوجيه الاخلاقى والدينى						—

** مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن العلاقات الداخلية بين المقاييس الفرعية الستة فيها نوع من الارتباط ، ويشير هذا إلى مدى الارتباط بين المقاييس الفرعية للبيئة الأسرية ، وهذا يدعم إمكانية استخدام المقياس مع عينة الدراسة الحالية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين.

ثبات المقياس :

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس البيئة الأسرية للأطفال باستخدام الطرق التالية:

١-طريقة إعادة الاختبار : Test – Retest

ثم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة التقنين(٦٠) طفلاً ، وذلك بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع ، ويوضح الجدول التالى معاملات الارتباط بين المرتين لتطبيق المقياس

جدول (٤)

معاملات الثبات بين التطبيقيين لمقياس البيئة الأسرية للأطفال

(ن = ٦٠)

الأبعاد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
العلاقات الأسرية	٠,٦٨	٠,٠١
الاستقرار الأسرى	٠,٧٤	٠,٠١
الضبط الأسرى	٠,٥٦	٠,٠١
المستوى الثقافي للأسرة	٠,٧٠	٠,٠١
توفير البيئة الملاءمة للتحصيل	٠,٦٩	٠,٠١
التوجيه الأخلاقي والديني	٠,٧٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بين التطبيقيين لمقياس البيئة الأسرية على عينة التقنين دالة إحصائياً ووصل مستوى الدلالة فى كل الأبعاد إلى ٠,٠١ ، ويتضح من ذلك أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به .

٢-طريقة الفا كرونباخ :

تم حساب ثبات المقياس أيضاً بواسطة معادلة الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس البيئة الأسرية للأطفال ، وبلغ معامل الثبات لبعد العلاقات الأسرية ٠,٧٤ ، الاستقرار الأسرى ٠,٨١ ، والضبط الأسرى ٠,٧٦ ، المستوى الثقافى للأسرة ٠,٧٥ ، البيئة الأسرية الملائمة للتحصيل ٠,٧٧ ، التوجيه الأخلاقي والديني ٠,٧٠ ، ووصل معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس إلى ٠,٨٢ ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً مما يعطى ثقة في استخدام المقياس مع عينة الدراسة من الأطفال .

أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحثان حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss حيث تم استخدام مصفوفة معاملات الارتباط ،تحليل التباين أحادى الاتجاه ، تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢).

*نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

يعرض الباحثان النتائج التى توصلت إليها الدراسة وفقاً لفروض الدراسة الراهنة ، ثم يعقبها مناقشتها وتفسيرها على النحو التالى :

*نتائج الفرض الأول ومناقشته :

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومتغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم " .

جدول (٥)

يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البيئة الأسرية وأبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم

(ن = ٢٢٠)

أبعاد مفهوم الذات / متغيرات البيئة الأسرية	القدرات البدنية	تقبل الجسم	العلاقات مع الزملاء	العلاقات مع الوالدين	القدرة الأكاديمية (التحصيل)	الدرجة الكلية
العلاقات الأسرية	**٠,٧١٧	**٠,٦٧٨	**٠,٢٥٦	**٠,٥٤١	**٠,٦٥٣	**٠,٦٨٨
الاستقرار الأسرى	**٠,٦٠١	**٠,٧٣٤	**٠,٢٨٠	**٠,٦٣٣	**٠,٧٠٤	**٠,٧٢٧
الضبط الأسرى	**٠,٦١٢	**٠,٦٥٦	**٠,٢١٣	**٠,٥١٣	**٠,٦٧٩	**٠,٦٧١
المستوى الثقافى للأسرة	**٠,٧١٦	**٠,٧٦٨	**٠,٢٢٢	**٠,٦٠٦	**٠,٧٣١	**٠,٧٤٣
توفير البيئة الملائمة للتحصيل	**٠,٧٢١	**٠,٧١٣	**٠,٣١٩	**٠,٥٧٢	**٠,٧١٦	**٠,٧٤٩
التوجيه الاخلاقى والدينى	**٠,٦٧٥	**٠,٦٧٢	**٠,٢٧٧	**٠,٥٧٢	**٠,٧١٣	**٠,٧٢٤
الدرجة الكلية	**٠,٧٧٢	**٠,٨٠٥	**٠,٢٩٩	**٠,٦٥٤	**٠,٨٠٠	**٠,٨٢٠

**دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس ، وبين متغيرات البيئة الأسرية والدرجة الكلية للمقياس لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وذلك لصالح التلاميذ العاديين ، وهذه النتيجة تعنى أنه كلما

ارتفع مفهوم الذات بأبعاده الآتية : القدرات البد نية ، تقبل الجسم ، العلاقات مع الزملاء ، ومع الوالدين ، والقدرة الأكاديمية أو التحصيل والدرجة الكلية لمقياس تصور الذات لدى التلاميذ العاديين ، كلما توافرت متغيرات البيئة الأسرية الإيجابية المتمثلة فى العلاقات الأسرية ، والاستقرار الأسرى والضبط الأسرى والمستوى الثقافى للأسرة وتوفير البيئة الملائمة للتحصيل والتوجيه الأخلاقي والدينى ، والدرجة الكلية لمقياس البيئة الأسرية وذلك لدى اسر التلاميذ العاديين ، والعكس صحيح تماماً لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يكونوا أكثر انخفاضاً لذواتهم بأبعادها المختلفة وذلك قد يكون راجعاً فى المقام الأول إلى عدم توافر متغيرات البيئة الأسرية أو احد تلك المتغيرات .

ومعنى ذلك أنه كلما تمتع الطفل العادى بقدرة بدنية عالية ، وكان أكثر نشاطاً كلما كان أكثر قدرة على ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة من خلال توافر البيئة الأسرية الناجحة التى تعمل على نمو ذات إيجابى للطفل ، على العكس تماماً من الطفل دو صعوبة التعلم الذى يشعر بقدرة بدنية منخفضة — إلى حد ما — فيكون أقل نشاطاً فى ممارسة الأنشطة الاجتماعية أ، الرياضية التى تتطلب تعاملاً مع أقرانه وزملائه ممن هم فى مثل سته ، وذلك يكون راجعاً إلى عدم وجوده فى بيئة تتمتع بعلاقات أسرية بين والديه أو استقرار وتماسك أسرى ، أوغياب التوجيه الأخلاقى والدينى ، الأمر الذى يجعله أقل نمواً لذاته وعدم قدرته على تحقيق التوافق الشخصى والمدرسى والأكاديمى .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوبر Cooper (١٩٩٣) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تقدير الذات وصورة الجسم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

كما أوضحت نتائج هذا الفرض وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعدى (العلاقات مع الزملاء ، العلاقات مع الوالدين) من أبعاد مفهوم الذات ومتغيرات البيئة الأسرية لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم وذلك

لصالح الأطفال العاديين ، وكانت تلك العلاقة عكسية بمعنى أنه كلما كانت العلاقة طيبة بين الطفل وأقرانه استطاع أن يقيم علاقات بسهولة ويسر ، أما إذا كانت العلاقة بينه وبين زملائه متوترة أو أسرته لا تهتم به ، أو والديه يتشاجرون أمامه مما يساعد ذلك على تكوين مفهوم ذات سلبى للطفل — وخاصة — إذا كان دو صعوبة فى التعلم ، وهذه النتيجة منطقية ، وتؤكد آراء كثير من الباحثين حول تأثير العلاقات الأسرية على توافق الطفل ، وعلى شخصيته ، ومنها نتائج دراسة روثمان وكوسدن Rothman & Cosden (١٩٩٥) ، ومويسان ، Moisan (١٩٩٨) ، عثمان عبد العزيز (١٩٩٧) ، هاندل وآخرون Handel , et al (١٩٩٩) ، إيفانز وآخرون Evans , et al (٢٠٠١) ، فلوريان وآخرون Florian , ey al (٢٠٠٢) .

وأوضحت نتائج هذا الفرض أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل الدراسى) من أبعاد مفهوم الذات ومتغيرات البيئة الأسرية لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح الأطفال العاديين ، وذلك يعنى أنه كلما توافرت العلاقة الطيبة بين الوالدين وأبنائهم ، واتسمت أساليب التنشئة الوالدية بالسوية وتوافر جو من الأمن النفسى ، والتوجيه الأخلاقي والدينى مما ساعد ذلك على نمو مفهوم الذات الايجابى لدى الأبناء العاديين ، فضلاً عن تنمية قدرتهم الأكاديمية وارتفاع مستوى التحصيل فى غالبية المقررات الدراسية التى يدرسونها ، بالإضافة إلى تنمية دافعيتهم للإنجاز ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات التى ركزت على تأثير البيئة الأسرية على تطور ونمو مفهوم الذات الايجابي لدى الأطفال العاديين ومنها دراسة جراى Gray (١٩٩٤) ، صالح السيد (١٩٩٥) ، محمد الشيخ (١٩٩٧) ، نبيل الفحل (٢٠٠٠).

أما الأطفال ذوى صعوبات التعلم فغالباً ما يكون مفهومهم عن ذواتهم أقل من أقرانهم العاديين ، فقد يكون ذلك راجعاً إلى انحدارهم من بيئات أسرية لا تلقى لهؤلاء الأطفال بالا ، وقد يكون المستوى الثقافى للأسرة منخفضاً —

وخاصة فى مجتمع الريف — وعدم إتباع الوالدين لأساليب التنشئة السوية وغير ذلك من عوامل تتعلق بأسرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من آراء الباحثين ومنهم جراى Gary (١٩٩٤)، كورنر Korner (١٩٩٨) ، جوليانج Guoliang (١٩٩٩) .

وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول ونستطيع أن نستنتج من هده النتائج أن الطفل العادى صاحب مفهوم الذات الإيجابى وهو الطفل الذى يتمتع بقدرة بدنية مرتفعة ، ويتصل صورة جسمة (ذاته الجسمية) ، ويستطيع أن يقيم علاقة طيبة مع زملائه ، ووالديه ، ويتمتع بقدرة أكاديمية مرتفعة وبالتالى فإننا يمكننا القول بأن السبب فى ذلك راجعاً إلى العلاقات الأسرية الحسنة ، والاستقرار والتمسك والترابط بين أفراد الأسرة ، وارتفاع المستوى الثقافى للأسرة ، وتمسك الأسرة بالمبادىء والتعاليم الدينية والخلقية مما يسهم بشكل مؤثر فعال فى توفير البيئة والمناخ الملائم للتحصيل الدراسى فى كافة المقررات الدراسية التى يدرسها هذا الطفل ، وعلى طرف النقيض تماماً من الطفل ذو صعوبة التعلم فهو نفسه صاحب مفهوم الذات السلبى فلا يتقبل صورة جسمه (ذاته الجسمية) ، ولا يكون متقبلاً من أقرانه ومعلميه داخل المدرسة ، ولا يمكنه إقامة علاقات طيبة مع زملائه ووالديه ، بل وتكون قدرته الأكاديمية منخفضة ، ويعزو ذلك أساساً إلى ضعف وتوتر العلاقات الأسرية وعدم الاستقرار أو الترابط الأسرى ، وانخفاض المستوى الثقافى للأسرة — وخاصة فى مجتمع القرية ، وبالتالى عدم توافر البيئة الملائمة على التحصيل لديه .

***نتائج الفرض الثانى ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم "

جدول (٦)

يبين الفروق فى متغيرات البيئة الأسرية للتلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم عاديين (ن = ١٣٤) ، ذوى صعوبات التعلم (ن = ٨٦) .

المتغيرات	العاديين		ذوى صعوبات التعلم		قيمة ف	قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع		
العلاقات الأسرية	٢٧,٣٧	٢,٨١	٢٣,٩٤	٣,٤٥	٤,٠٧	**٨,٠٨
الاستقرار الأسرى	٢٦,١٠	٢,٧٧	٢٢,٤٣	٣,٣٠	٣,٣٨	**٨,٨٩
الضبط الأسرى	٢٥,٨٣	٢,٧٢	٢١,٨٨	٣,٨٦	٦,٢٦	**٨,٨٨
المستوى الثقافي للأسرة	٢٥,١٥	٣,٣٦	٢٠,٤٣	٣,٧٤	٢,٦١	**٩,٧٢
توفير البيئة الملائمة للتحصيل	٢٧,٠٦	٣,٥٧	٢٢,١٢	٣,٧٨	١,١٥	**٩,٧٩
التوجيه الاخلاقى والدينى	٢٤,٧٧	٢,٩٠	٢١,٠٠	٣,٧٣	٦,٠٥	**٨,٤٠
الدرجة الكلية	١٥٦,٢٨	١٤,٥٤	١٣١,٨٠	١٨,٦٦	٩,٢٧	**١٠,٨٩

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يؤكده كثير من علماء النفس إلى أن أساس الصحة النفسية للطفل هو وجوده فى أسرة تسودها العلاقات الحميمة والدائمة ، وقيامها بمسئولياتها وواجباتها نحو الأبناء ، والعمل على إشباع حاجاتهم البيولوجية والنفسية ، وإعطائهم الحب والأمن ورعايتهم الرعاية السليمة — وخاصة فى مرحلة الطفولة — مما يحقق للطفل النمو النفسى السوى فى مختلف جوانب شخصيته .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات ومنها : ديسون Dyson (١٩٩٦) ، عثمان عبد العزيز (١٩٩٧) ، وكورنر Korner (١٩٩٨) ، جوليانج Guoliang (١٩٩٩)، هاندل وآخرون Handel , et al (١٩٩٩) ،وفايق محمد (١٩٩٩) التى تؤكد على حقيقة هامة مؤداها :

أنه بقدر ما يتوافر فى البيئة الأسرية من علاقات أسرية ، واستقرار أسرى ، وضبط أسرى ، ووجود مستوى ثقافى للوالدين مناسب للظروف الراهنة التى يعيشها الطفل سواء فى منزله ، أو مدرسته ، ووجود الرقابة والتوجيه الأخلاقى والدينى الذى يسهم فى غرس سلوكيات الطفل السوية ، وتدعيمها ، كل ذلك يؤدى فى نهاية المطاف إلى توفير البيئة التى تناسب نمو شخصية الطفل نمواً إيجابياً ، والمناخ الآسرى الصحى الذى يعزز نمو الشخصية الموجبة المنتجة ، وتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى، الأمر الذى يترتب عليه ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى ، ونمو الذات الإيجابى لدى الطفل .

لذلك فقد اهتم الباحثون بالمتغيرات الأسرية المناسبة التى تخص المناخ الأسرى وأساليب التنشئة ، ورعاية الوالدين التابعة من الالتزام الأخلاقي والدينى ، وتدخلهم بالنصح والإرشاد والتوجيه ، وتنظيم أوقات استذكار دروسهم ، ومزاولة الأنشطة الترويحية،ومتابعة أداء الطفل لواجباته المدرسية، الأمر الذى يؤثر فى تشكيل شخصية ايجابية فى كافة جوانبها.

بينما دلت نتائج الدراسات أيضاً على أن البيئة الأسرية لدى الأطفال دوى صعوبات التعلم تختلف اختلافاً ملحوظاً ، فقد لا يتوافر المناخ الأسرى الصحى الملائم الذى يعمل على توفير البيئة المناسبة لتحصيل هؤلاء الأطفال ، فضلاً عن العلاقات الأسرية المتوترة بين الوالدين ، أو زيادة حجم الأسرة ، أو تفضيل أحد الآباء لطفلهم عن باقى إخوته ، أو عدم اقتناع الوالدين — وخاصة بالريف — بأهمية التعليم ، بالإضافة إلى انخفاض المستوى الثقافى والتعليمى لغالبية الآباء الذين يعيشون بالريف ، وغياب دور التوجيه الأخلاقي والسلوكى لإكساب الطفل قيم وسلوكيات ثابتة تعمل على تنمية جوانب شخصيته ويظهر ذلك جليا عند مقارنة متغيرات البيئة الأسرية التى يوجد بها الطفل ذو صعوبة التعلم عن مثيلاتها للأطفال العاديين ، ويدل ذلك على أن هذه المتغيرات ذات تأثيراً مباشراً على نمو الشخصية ، وتحصيل التلاميذ الذى يشكل محوراً

أساسياً من محاور الدراسة الحالية .

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها: دراسة إيفانز وآخرون Evans , et al (٢٠٠١) ، فلوريان وآخرون Florian , et al (٢٠٠٢) ،التى أظهرت وجود علاقات سالبة بين البيئة الأسرية وتقدير الذات للأطفال ذوى صعوبات التعلم .

***نتائج الفرض الثالث ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم "

جدول (٧)

يبين الفروق فى أبعاد مفهوم الذات للتلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم

عاديين (ن = ١٣٤) ، ذوى صعوبات التعلم (ن = ٨٦)

الأبعاد	العاديين		ذوى صعوبات التعلم		قيمة ف	قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع		
القدرات البدنية	٢٦,١٩	٤,٨٠	١٩,٨٦	٦,٢٩	٥,٦١	**٨,٤٥
تقبل الجسم	٣٠,٦٧	٥,٦٨	٢٢,٨٠	٦,١٢	٠,٠٥	**٩,٧٢
العلاقة مع الزملاء	٢٨,٧٠	١٤,٧٣	٢٠,٩٥	٦,٥٤	٠,٠٧	**٤,٥٩
العلاقة مع الوالدين	٢٨,٩٧	٥,٦٢	٢٤,٦٩	٥,٦١	١,٢٢	**٥,٥٢
القدرة الأكاديمية (التحصيل)	١١٠,٩٩	٢٠,٩٦	٨٢,١١	٢٥,١٧	٣,٩٥	**٩,٢١
الدرجة الكلية	٢٢٥,٥٢	٣٧,٨٦	١٧٠,٤٢	٤٣,٣٠	٢,٨٣	**٩,٩٥

****دال عند مستوى ٠,٠١**

ويتضح من الجدول (٧) وجود فروق فى أبعاد مفهوم الذات ، والدرجة الكلية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين ، وهذه النتيجة منطقية بمعنى أن التلاميذ العاديين ذوى مفهوم ذات إيجابى ومرتفع على النقيض من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فهم ذوى مفهوم ذات سلبى ، ويتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات ومنها : دراسة ديورانت وآخرون Durrant , et al (١٩٩٠) التى أشارت إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى مفهوم الذات العامة والاجتماعية

والأكاديمية لصالح العاديين ، دراسة هايمان Heyman (١٩٩٠) التى أوضحت أن إدراك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل إدراكاً لذواتهم ، وانخفاضاً للتحصيل الدراسى ، كما أسفرت دراسة على الديب (١٩٩١) أن التلاميذ العاديين ذوى مفهوم الذات المرتفع أكثر إنجازاً أكاديمياً على العكس من التلاميذ ذوى مفهوم الذات المنخفض .

كما أظهرت دراسة كلوموك وكوسدن Kloomok & Cosden(١٩٩٤) أن التلاميذ ذوى مفهوم الذات العام الأكاديمى المرتفع أكثر إدراكاً للمساندة الاجتماعية ، فى حين أكدت دراسة نجوى شعبان (١٩٩٤) أن الأطفال ذوى مفهوم الذات الإيجابى أقل إظهاراً للقلق والاكتئاب والخوف لديهم ، دراسة روثمان وكوسدن Rothman & Cosden (١٩٩٥) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوى مفهوم الذات المنخفض ، وغير متقبلين من أقرانهم ، ويفتقدون للمساندة الاجتماعية من زملائهم ومعلميهم ؛ ودراسة مويسان Moisan (١٩٩٨) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبة فى المهارات الاجتماعية ، وانخفاضاً لتقدير ذواتهم على العكس من أقرانهم العاديين ، دراسة نبيل الفحل (٢٠٠٠) التى أكدت على أن التلاميذ ذوى مفهوم الذات المرتفع هم أكثر دافعية للإنجاز ، والتحصيل الدراسى ، دراسة إلبوم Elbaum (٢٠٠٢) التى أشارت إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أظهروا انخفاضاً فى مفهوم الذات بأبعادها الجسمية والأكاديمية والاجتماعية ، وبذلك يتحقق صحة هذا الفرض.

***نتائج الفرض الرابع ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الإقامة (حضر / ريف)

جدول (٨)

يبين الفروق في أبعاد مفهوم الذات للتلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الإقامة حضر (ن = ١٣٨) ، ريف (ن = ٨٢)

الأبعاد	حضر		ريف		قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها
	م	ع	م	ع		
القدرات البدنية	٢٥,١٦	٥,٦١	٢١,٢٩	٦,٥٢	٢,٨١	**٤,٦٥
تقبل الجسم	٢٩,٥٤	٦,٦٠	٢٤,٣١	٦,٤٤	٠,١٥	**٥,٧٣
العلاقة مع الزملاء	٢٦,٧٣	٥,٣٧	٢٣,٨٩	١٩,٦٥	٥,٦١	١,٦٠غير دالة
العلاقة مع الوالدين	٢٨,٥٩	٥,٥٧	٢٥,١١	٦,٠٧	٥,٣٢	**٤,٣٤
القــــدرة الأكاديميـــــة (التحصيل)	١٠٨,٠٠	٢٤,١٤	٨٥,٧٣	٢٤,٩٩	٢,١٦	**٦,٥٣
الدرجة الكلية	٢١٨,٠٣	٤١,٦٩	١٨٠,٣٤	٤٩,٤٣	٤,٦٧	**٦,٠٤

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الإقامة(حضر / ريف) لصالح التلاميذ العاديين فى الحضر فى أبعاد مفهوم الذات الآتية : القدرات البد نية ، تقبل الجسم(القدرة الجسمية)والعلاقة مع الوالدين(القدرة الاجتماعية)، القدرة الأكاديمية(التحصيل)، الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات .

_ كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الإقامة (حضر / ريف) فى بعد العلاقة مع الزملاء من أبعاد مفهوم الذات.

ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ العاديين يتمتعون بمفهوم ذات مرتفع سواء من الناحية الجسمية أو الأكاديمية أو الاجتماعية — وخاصة من يقيمون فى المدن — وذلك يكون راجعاً إلى أن ارتفاع مفهوم الذات من الأبعاد الهامة فى حياة هؤلاء التلاميذ لأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم، مما يؤدى ذلك إلى اعتزاز هؤلاء التلاميذ بأنفسهم وثقتهم بها وفقاً لما يتوفر لهم فى البيئة الحضرية من أنشطة اجتماعية وترفيهية عامة ، كما يعتبر قدرة طفل المدينة على إدراكه لنفسه وقدراته يكون مرتفعاً ، واتجاهاته

موجبة نحو نفسه ووالديه وبيئته الأسرية والمدرسية ، مما يؤثر ذلك فى تشكيل شخصية الطفل السوية بكافة جوانبها .

كما أن الطفل الذى يعيش فى المدينة يتمتع بقدرات بدنية مرتفعة فيعمل على استغلال واستثمار هذه القدرات بالمشاركة فى النوادى وجماعات النشاط المختلفة الموجود داخل المدن، الأمر الذى يؤدى إلى تنمية الشعور بالأمن ، والثقة بالنفس ، ويكون الطفل أيضاً قادراً على استثمار طاقاته الجسمية الأمر الذى يجعله قادراً على بناء جسمه بطريقة سليمة ، بالإضافة أن علاقة الطفل بوالديه تكون موجبة فى أغلب الأحيان حيث يقوم أحد الوالدين أو كليهما باصطحاب أبنائهما للمتنزهات والحدائق العامة ، وفى المناسبات الاجتماعية المختلفة مما يعمل على تنمية المشاركة الاجتماعية ، والتواصل الاجتماعى وتتفق هذه النتيجة المنطقية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات منها : دراسة كلوموك وكوسدن **Kloomok & Cosden** (١٩٩٤) أن الأبناء ذوى مفهوم الذات العام الأكاديمى وغير الأكاديمى أكثر قدرة على المساندة الاجتماعية ، ودراسة السيد السمادونى (١٩٩٤) التى أظهرت أن الأبناء ذوى مفهوم الذات الإيجابى يعيشون فى كنف والدين ذوى مهارات اجتماعية مرتفعة .

وذلك على العكس من أطفال القرية الذين لا يستمتعون بطيبات الحياة ومباهجها ، فهم محرومون من كافة وسائل الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية المختلفة مما تنخفض أنواع الإشباعات وصور التنفيس الانفعالى الذى تسمح بها الأسرة ، ودرجة إحساس الأسرة للطفل بالمسئولية ، وحاجته إلى الأمن النفسى ، والثقة بالنفس .

***نتائج الفرض الخامس ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى متغيرات البيئة الأسرية وفقاً لمتغير حجم الأسرة (صغيرة / متوسطة / كبيرة) لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

جدول (٩)

يبين الفروق فى متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير حجم الأسرة

صغيرة (ن = ٥٣)، متوسطة (ن = ٩٧)، كبيرة (ن = ٧٠)، العدد الكلى (ن = ٢٢٠)

المتغيرات	المجموعات	المتوسطات	الانحراف المعيارى	فروق المتوسطات ودلالتها		
				صغيرة الحجم	متوسطة الحجم	كبيرة الحجم
العلاقات الأسرية	صغيرة الحجم	٢٧,٥٥	٢,٩٠	–		
	متوسطة الحجم	٢٦,٦٦	٣,٠٠	٠,٨٨	–	
	كبيرة الحجم	٢٤,٠١	٣,٦٧	*٣,٥٣	*٢,٦٥	–
الاستقرار الأسرى	صغيرة الحجم	٢٦,٢٦	٢,٧٤	–		
	متوسطة الحجم	٢٥,٢٩	٢,٢٨	٠,٩٧	–	
	كبيرة الحجم	٢٢,٦٠	٣,٣٢	*٣,٦٦	*٢,٦٩	–
الضبط الأسرى	صغيرة الحجم	٢٥,٧٤	٢,٥٨	–		
	متوسطة الحجم	٢٥,١٥	٣,٣٤	٠,٥٨	–	
	كبيرة الحجم	٢١,٩٩	٣,٩٩	*٣,٧٥	*٣,١٧	–
المستوى الثقافى للأسرة	صغيرة الحجم	٢٤,٩١	٣,٣٩	–		
	متوسطة الحجم	٢٤,٣٩	٣,٦٩	٠,٥١	–	
	كبيرة الحجم	٢٠,٥٩	٤,١٥	*٤,٣٢	*٣,٨١	–
توفير البيئة الملائمة للتحصيل	صغيرة الحجم	٢٦,٦٤	٤,٠٦	–		
	متوسطة الحجم	٢٦,٢٣	٤,٢٠	٠,٤٠	–	
	كبيرة الحجم	٢٢,٤٤	٣٠٦١	*٤,٢٠	*٣,٧٩	–
التوجيه الاخلاقى والدينى	صغيرة الحجم	٢٤,٧٧	٣,٠٥	–		
	متوسطة الحجم	٢٤,٠٠	٣,٣٤	٠,٧٧	–	
	كبيرة الحجم	٢١,٢	٣,٨٥	*٣,٥٧	*٢,٨٠	–
الدرجة الكلية	صغيرة الحجم	١٥٥,٨٧	١٤,٩٧	–		
	متوسطة الحجم	١٥١,٧٣	١٧,٨٥	٤,١٣	–	
	كبيرة الحجم	١٣٢,٨٣	١٩,٥٨	*٢٣,٠٤	*١٨,٩٠	–

*دال عند مستوى ٠,٠٥

نتائج الفرض السادس ومناقشته :

للتحقق من صحة الفرض الذى ينص على أنه " يوجد تأثير دال إحصائياً لحجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم "

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه عند دراسة تأثير حجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية الستة والدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم (ن = ٢٢٠)

مصدر التباين .	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٤٤,٨٩	٢	٢٢٢,٤٤	**٢١,٦٣
دخل المجموعات	٢٢٣١,٨٩	٢١٧	١٠,٢٩	
المجموع	٢٦٢٧,٧٨	٢١٩		
بين المجموعات	٤٧١,٧٦	٢	٢٣٥,٨٨	**٢٣,٤٣
دخل المجموعات	٢١٨٥,٠٢	٢١٧	١٠,٠٧	
المجموع	٢٦٥٦,٧٨	٢١٩		
بين المجموعات	٥٥٤,٩٩	٢	٢٧٧,٥٠	**٢٣,٩٥
دخل المجموعات	٢٥١٣,٩٧	٢١٧	١١,٥٩	
المجموع	٣٠٦٨,٩٦	٢١٩		
بين المجموعات	٧٦٧,٩٧	٢	٣٨٣,٩٨	**٢٦,٩٤
دخل المجموعات	٣٠٩٢,٦٣	٢١٧	١٤,٢٥	
المجموع	٣٨٦٠,٦٠	٢١٩		
بين المجموعات	٧٤٥,٤٣	٢	٣٧٢,٧٢٠	**٢٣,٤٨
دخل المجموعات	٣٤٤٥,٠١	٢١٧	١٥,٨٨	
المجموع	٤١٩٠,٤٤	٢١٩		
بين المجموعات	٤٧١,٣١	٢	٢٣٥,٦٦	**١٩,٨٨
دخل المجموعات	٢٥٧٢,٤٨	٢١٧	١١,٨٦	
المجموع	٣٠٤٣,٧٩	٢١٩		
بين المجموعات	٢٠٣٧٩,٩١	٢	١٠١٨٩,٩٦	**٣٢,١٩
دخل المجموعات	٦٨٧٠٣,٠٥	٢١٧	٣١٦,٦٠	
المجموع	٨٩٠٨٢,٩٦	٢١٩		

** دال عند مستوى ٠,٠١

_ ويتضح من الجدولين (٩ ، ١٠) وجود فروق دالة إخصائيا عند مستوى ٠,٠٥ فى متغيرات البيئة الأسرية والدرجة الكلية لهذه المتغيرات وفقا لمتغير حجم الأسرة (صغيرة الحجم / متوسطة الحجم / كبيرة الحجم) لصالح الأسر صغيرة الحجم ومتوسطة الحجم .

_ كذلك يتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين

الأسر صغيرة الحجم ومتوسطة الحجم وكبيرة الحجم وذلك لصالح الأسرة صغيرة الحجم ومتوسطة الحجم .

_ وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير حجم الأسرة على متغيرات البيئة الأسرية الآتية : العلاقات الأسرية ، الاستقرار الأسرى ، الضبط الأسرى ، المستوى الثقافى للأسرة ، توفير البيئة الملائمة للتحصيل ، التوجيه الأخلاقى والدينى ، والدرجة الكلية لمقياس متغيرات البيئة الأسرية عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تعرض التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم الذين ينتمون إلى الأسر سواء كانت صغيرة الحجم أو متوسطة الحجم مما تعمل على تقوية العلاقات الأسرية وتوفير المناخ الأسرى الصحى السليم ، وتوفير رعاية الأبناء لدى تلك الأسر مما تسهم فى ملاءمة المثيرات فى بيئة التلاميذ كالتليفزيون والمجلات ومدى سلامة البيئة اجتماعياً ، بالإضافة إلى القيم التى تسود داخل الأسرة الناتجة عن التوجيه الأخلاقي والدينى وتنمية الوازع الدينى لدى هؤلاء الأبناء ، فيؤدى ذلك إلى توفير البيئة الملاءمة لتحصيل الأبناء دراسياً فى كافة المقررات الدراسية المختلفة .

على النقيض تماماً من الأسر كبيرة الحجم فلا تتيح لأبنائهم التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم المثيرات اللازمة لتهيئة المواقف التعليمية والتربوية المناسبة لنمو وتطور شخصيات هؤلاء التلاميذ ، وإضعاف ثقتهم بأنفسهم، وعدم قدرتهم على دافعية الإنجاز . وهذا ما تؤكده نتائج كثير من الدراسات على تأثير العوامل الأسرية المتمثلة فى العوامل الثقافية التى ترتبط بالتطبيع الاجتماعى ، والعلاقات الأسرية ، والاستقرار الأسرى تسهم بشكل فعال فى تنمية شخصيات التلاميذ ، ونموهم لذواتهم ، ومن بين هذه الدراسات دراسة عثمان عبد العزيز (١٩٩٧) التى أوضحت أن الضبط الأسرى — وخاصة فى الأسر صغيرة الحجم ومتوسطة الحجم — يؤثر تأثيراً مباشراً على صورة الذات لدى الأبناء ، ودراسة كورنر **Korner** (١٩٩٨) التى بينت أثر الدور الوظيفى للأسرة الذى يرتبط مباشرة بمفهوم الذات لدى الأطفال ، ودراسة

إيفانز وآخرون Evans , et al (٢٠٠١) التى أوضحت أن تدعيم البيئة الأسرية يسهم فى تنمية السلوكيات الايجابية المرغوبة .

ومن ثم فإننا نجد أن العوامل الأسرية التى تسبب فى ظهور السلوكيات إما الشاذة أو الايجابية لدى الأبناء ومنها علاقة الطفل بوالديه ، السلطة والنظام الوالدى ، والعدوان والكراهية من جانب الوالدين والإخوة ، والخبرات والإحباطات الشديدة التى تمر بحياة الطفل ، ويكون لها وقع سيء على نفسه ، والمشكلات الدائمة فى الحياة الزوجية وغيرها تكون مصدراً للإضطرابات الانفعالية ، وانخفاض مفهوم الذات للأطفال ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نجوى شعبان (١٩٩٤) أن التلاميذ ذوى مفهوم الذات الايجابي أقل قلقاً واكتئاباً وخوفاً ، على العكس من التلاميذ ذوى مفهوم الذات المنخفض أكثر قلقاً واكتئاباً وخوفاً .

***نتائج الفرض السابع ومناقشته :**

للتحقق من صحة الفرض الذى ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقا لمتغير حجم الأسرة "

جدول رقم (١١)

يبين الفروق فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير حجم الأسرة.

صغيرة(ن=٥٣) ، متوسطة(ن=٩٧) ، كبيرة(ن=٧٠) ، العدد الكلى(ن=٢٢٠)

أبعاد مفهوم الذات	المجموعات	المتوسطات	الانحراف المعيارى	فروق المتوسطات ودلالتها		
				صغيرة الحجم	متوسطة الحجم	كبيرة الحجم
القدرات البدنية	صغيرة الحجم	٢٦,٥٧	٥,٢٨	–		
	متوسطة الحجم	٢٤,٩٢	٤,٩٦	١,٦٥	–	
	كبيرة الحجم	١٩,٩٠	٦,٧٢	*٦,٦٧	*٥,٠٢	–
تقبل الجسم	صغيرة الحجم	٣٠,٩٤	٥,٨١	–		
	متوسطة الحجم	٢٩,٠٦	٦,٣٤	١,٨٨	–	
	كبيرة الحجم	٢٣,٠٣	٦,٤٢	*٧,٩١	*٦,٠٣	–
العلاقة مع الزملاء	صغيرة الحجم	٢٧,٨٣	٥,٠١	–		
	متوسطة الحجم	٢٧,٩٦	١٧,٣٥	٠,١٣	–	
	كبيرة الحجم	٢٠,٨٧	٦,٦٥	*٦,٩٦	*٧,٠٩	–
العلاقة مع الوالدين	صغيرة الحجم	٢٩,٧٧	٤,٧٨	–		
	متوسطة الحجم	٢٧,٤٠	٥,٦٠	١,٣٧	–	
	كبيرة الحجم	٢٣,٨٩	٥,٨٩	*٥,٨٩	*٤,٥٢	–
القدرة الأكاديمية (التحصيل)	صغيرة الحجم	١١٢,٥٥	٢٣,٣٦	–		
	متوسطة الحجم	١٠٥,٣٨	٢٤,١٧	٧,١٧	–	
	كبيرة الحجم	٨٢,١٠	٢٣,٤٤	*٣٠,٤٥	*٢٣,٢٨	–
الدرجة الكلية	صغيرة الحجم	٢٢٧,٦٦	٣٩,٥٦	–		
	متوسطة الحجم	٢١٥,٧٢	٤٢,٦٨	١١,٩٤	–	
	كبيرة الحجم	١٦٩,٧٩	٤٣,٠٥	*٥٧,٨٧	*٤٥,٩٤	–

* دال عند مستوى ٠,٠٥

*نتائج الفرض الثامن ومناقشته :

للتحقق من صحة الفرض الذى ينص على أنه " يوجد تأثير دال إحصائياً لحجم الأسرة على أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم "

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه عند دراسة تأثير حجم الأسرة على أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

صغيرة(ن=٥٣) ، متوسطة(ن=٩٧) ، كبيرة(ن=٧٠) ، العدد الكلى(ن=٢٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٨٩,٨٧	٢	٧٩٤,٩٣	
داخل المجموعات	٦٩٣٢,٦٦	٢١٧	٣١,٩٥	٢٤,٨٨**
المجموع	٨٥٢٢,٥٣	٢١٩		
بين المجموعات	٢٢٦٢,٥٩	٢	١١٣١,٣٠	
داخل المجموعات	٨٤٦٤,٤٠	٢١٧	٣٩,٠١	٢٩,٠٠**
المجموع	١٠٧٢٦,٩٩	٢١٩		
بين المجموعات	٢٣٦٧,٢٩	٢	١١٨٣,٦٤	
داخل المجموعات	٣٣٢٦٣,١٥	٢١٧	١٥٣,٢٩	٧,٧٢**
المجموع	٣٥٦٣٠,٤٤	٢١٩		
بين المجموعات	١٢٥٨,١٠	٢	٦٢٩,٠٥	
داخل المجموعات	٦٥٩١,٦٩	٢١٧	٣٠,٣٨	٢٠,٧١**
المجموع	٧٨٤٩,٨٠	٢١٩		
بين المجموعات	٣٣٥٦١,٨٨	٢	١٦٧٨٠,٩٤	
داخل المجموعات	١٢٢٣٧٠,٣٢	٢١٧	٥٦٣,٩٢	٢٩,٧٦**
المجموع	١٥٥٩٣٢,٢٠	٢١٩		
بين المجموعات	١٢٤٩٤٠,٧٧	٢	٦٢٤٧٠,٣٩	
داخل المجموعات	٣٨٤١٤٥,١٦	٢١٧	١٧٧٠,٢٥	٣٥,٢٩**
المجموع	٥٠٩٠٨٥,٩٣	٢١٩		

* *دال عند مستوى ٠,٠١

_ ويتضح من الجدولين (١١ ، ١٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير حجم الأسرة (صغيرة الحجم / متوسطة الحجم) وكبيرة الحجم وذلك لصالح الأسر صغيرة الحجم ومتوسطة الحجم .

_ كما يتضح وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لحجم الأسرة إما صغيرة الحجم أو متوسطة الحجم أو كبيرة الحجم على أبعاد مفهوم الذات الآتية : القدرات البد نية ، تقبل الجسم (القدرة الجسمية) ، العلاقة مع

الزملاء ، العلاقة مع الوالدين (القدرة الاجتماعية) ، القدرة الأكاديمية (التحصيل) ، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين ينتمون إلى أسر حجم صغير أو متوسط .

ويعنى ذلك أن الأسر صغيرة الحجم أو متوسطة الحجم تعد سبباً مباشراً فى تنمية ميول واستعدادات وقدرات التلميذ من خلال متابعة مقرراته الدراسية، وعمل واجباته الأمر الذى يؤثر فى تشكيل شخصيته ، ونمو مفهومه لذاته سواء كانت القدرة البد نية التى تتيحها تلك الأسر عن طريق الأنشطة المتباينة التى تعمل على تنميتها وتدعيمها ، أو القدرة الاجتماعية حيث تتيح تلك الأسر أيضاً الفرصة لأبنائهم إشباع حاجاتهم الاجتماعية من خلال المهارات الاجتماعية كالتواصل الاجتماعي والمساندة الاجتماعية من قبل الوالدين أو الأخوة أو الأقران فى المدرسة ، بالإضافة إلى تدعيم القدرة الأكاديمية (التحصيل) لدى الأبناء من خلال متابعة ورعاية الأسر صغيرة الحجم أو متوسطة الحجم ، وتوفير البيئة المناسبة لتحصيلهم فى كافة مقرراتهم الدراسية التى يدرسونها .

وتتفق هذه النتيجة المنطقية مع نتائج كثير من الدراسات منها : دراسة جراى Gray (١٩٩٤) ، السيد السمادونى (١٩٩٤) ، جوليانج Guoliang (١٩٩٩) ، وفايق محمد (١٩٩٩) ، نبيل الفحل (٢٠٠٠) .

***نتائج الفرض التاسع ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى (الأول – الأوسط – الأخير) لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

جدول رقم (١٣)

يبين الفروق فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى .

أول(ن=١١٠) ، أوسط(ن = ٧٩) ، أخير(ن = ٣١) ، العدد الكلى(ن = ٢٢٠)

أبعاد مفهوم الذات	المجموعات	المتوسطات	الانحراف المعيارى	فروق المتوسطات ودلالتها		
				الأول	الأوسط	الأخير
القدرات البدنية	الأول	٢٢,٧٧	٦,٦٦	-		
	الأوسط	٢٥,٣٨	٥,١٤	*٢,٦١	-	
	الأخير	٢٢,٨٤	٦,٥٦	٠,٠٧	٢,٥٤	-
تقبل الجسم	الأول	٢٦,٦٣	٧,٥٥	-		
	الأوسط	٢٩,٨٧	٥,٦٨	*٣,٢٥	-	
	الأخير	٢٥,٢٣	٦,٦١	١,٤٠	*٤,٦٥	-
العلاقة مع الزملاء	الأول	٢٣,٤٧	٦,٩٦	-		
	الأوسط	٢٩,١٣	١٨,٨٩	*٥,٦٥	-	
	الأخير	٢٤,٦٨	٥,٧٨	١,٢٠	*٥,٥٦	-
العلاقة مع الوالدين	الأول	٢٦,٧٨	٦,٤٨	-		
	الأوسط	٢٨,٢٣	٥,٣٣	*١,٤٥	-	
	الأخير	٢٦,٧٤	٥,٦٣	٠,٠٤	١,٤٩	-
القدرة الأكاديمية (التحصيل)	الأول	٩٤,٥٣	٢٧,٨٧	-		
	الأوسط	١٠٨,٩٠	٢٢,٤٢	٠,٠٩*١٤,٣٧	-	
	الأخير	٩٤,٦١	٢٦,٨٣		*١٤,٢٩	-
الدرجة الكلية	الأول	١٩٤,١٨	٥٠,٥٨	-		
	الأوسط	٢٢١,٥١	٤٠,٥١	*٢٧,٣٢	-	
	الأخير	١٩٤,١٠	٤٦,٣١	٠,٠٩	*٢٧,٤١	-

*دال عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه عند دراسة تأثير الترتيب الميلادى على أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

الأول(ن=١١٠)، الأوسط(ن=٧٩)، الأخير(ن =٣١)، العدد الكلى(ن=٢٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤٠,٤١	٢	١٧٠,٢٠	
داخل المجموعات	٨١٨٢,١٢	٢١٧	٣٧,٧١	٠٤,٥١
المجموع	٨٥٢٢,٥٣	٢١٩		
بين المجموعات	٦٨٧,١٢	٢	٣٤٣,٥٦	
داخل المجموعات	١٠٠٣٩,٨٧	٢١٧	٤٦,٢٧	٠٠٧,٤٣
المجموع	١٠٧٢٧,٠٠	٢١٩		
بين المجموعات	١٥٠٥,٥١	٢	٧٥٢,٧٦	
داخل المجموعات	٣٤١٢٤,٩٣	٢١٧	١٥٧,٢٦	٠٠٤,٧٩
المجموع	٣٥٦٣٠,٤٤	٢١٩		
بين المجموعات	١٠٧,٢٠	٢	٥٣,٦٠	
داخل المجموعات	٧٧٤٢,٦٠	٢١٧	٣٥,٦٨	١,٥٠ غير دالة
المجموع	٧٨٤٩,٨٠	٢١٩		
بين المجموعات	١٠٤٣٠,٢٤	٢	٥٢١٥,١٢	
داخل المجموعات	١٤٥٥٠١,٩٦	٢١٧	٦٧٠,٥٢	٠٠٧,٧٨
المجموع	١٥٥٩٣٢,٢٠	٢١٩		
بين المجموعات	٣٧٨٥٥,١١	٣	١٨٩٢٧,٥٥	
داخل المجموعات	٤٧١٢٣٠,٨٢	٢١٧	٢١٧١,٥٧	٠٠٨,٧٢
المجموع	٥٠٩٠٨٥,٩٣	٢١٩		

** دال عند مستوى ٠,٠١ *دال عند مستوى ٠,٠٥

_ ويتضح من الجدول (١٣) ما يأتى :

_ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى بُعد القدرات البدنية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى لصالح التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ذوى الترتيب الأوسط .

_ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى بُعد تقبل الجسم بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى لصالح التلاميذ ذوى الترتيب الأوسط والأخير بين إخوتهم .

ـ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى بُعد مع الزملاء بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى لصالح التلاميذ ذوى الترتيب الأوسط والأخير بين إخوتهم .

ـ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل ، والدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى لصالح التلاميذ ذوى الترتيب الأوسط والأخير.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى بُعد العلاقة مع الوالدين بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الترتيب الميلادى .

ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ ذوى الترتيب الأوسط بين إخوتهم يكونوا أكثر توافقاً وأكثر ميلاً لممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية المختلفة ، وأكثر تقبلاً لقدراتهم البد نية ، وأكثر قدرة على إقامة العلاقات الدافئة مع أقرانهم وزملائهم فى المنزل والمدرسة ، فضلاً عن تنمية القدرة الأكاديمية على حفظ واستيعاب المقررات الدراسية ، مما يؤثر على تشكيل مفهوم الذات لهؤلاء التلاميذ ذوى الترتيب الأوسط أو الأخير ، ورفع ثقتهم بأنفسهم . فى حين لا توجد فروق فى بُعد العلاقة مع الوالدين وذلك قد يكون راجعاً فى المقام الأول إلى الظروف الراهنة للوالدين مما فيها من ضغوط ومسئوليات ملقاه على عاتقهم، مما يبعدهم عن التفاعل مع أبنائهم فى هذه المرحلة العمرية.

وبذلك يكون قد تحقق صدق هذا الفرض جزئياً

كما يتضح من الجدول (١٤) ما يأتى :

ـ وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لمتغير الترتيب الميلادى على بُعد تقبل الجسم ، والعلاقة مع الزملاء،القدرات الأكاديمية(التحصيل)، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

_ وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لمتغير الترتيب الميلادى على بُعد القدرات البد نية من أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

_ عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الترتيب الميلادى على بُعد العلاقة مع الوالدين من أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم .

_ ويمكن تفسير ذلك بأن متغير الترتيب الميلادى — وخاصة الأوسط والأخير من التلاميذ العاديين يلقون نوعاً من الرعاية والتنشئة الوالدية ، وتأثيراً مباشراً من قبل إخوتهم الكبار على قدرتهم الجسمية ، وانخراطهم فى إقامة العلاقات الحميمة مع من هم فى مثل سنهم مما يؤثر على التحصيل الدراسى في مقرراتهم الدراسى ، الأمر الذى يؤدى إلى تطور ونمو مفهوم الذات — بأبعاده — الجسمية ، والاجتماعية ، والأكاديمية ، وتحقيق توافقهم الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها كلوموك وكوسد Kloomok & Cosden (١٩٩٤) التى أكدت على أن التلاميذ ذوى مفهوم الذات الأكاديمى وغير الأكاديمى المرتفع يكونوا أكثر إدراكاً للمساندة الاجتماعية .

كما أن أسر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم — غالباً — ما يصفهم الوالدين بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ، وغير قادرين على التحكم فى تعبيراتهم الانفعالية والحركية ، بل ويظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين ، فضلاً عن أنهم يقضون وقتا أقل فى السلوك الايجابي والمرغوب فيه ، ويعطون انتباهاً قليلاً للمدرس ، وعدم الاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما يكونوا غير متقبلين من أقرانهم وذلك يرجع إلى ضعف إقامة علاقة طيبة وحسنة مع الوالدين ، وهذا ما أظهرته نتائج تلك الدراسة ، خصوصاً إذا ما كان الطفل ذو صعوبة التعلم كان ترتيبه الأول بين إخوته ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كورنر Korner (١٩٩٨) بأن الأطفال الأصغر سناً يرون ذواتهم بطريقة إيجابية

أكثر من الأطفال الأكبر سناً .

وأظهرت الدراسات أن الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم أيا كان ترتيبهم الميلادى بين إخوتهم الذين ينحدرون من اسر مفككة بسبب الموت أو الطلاق أو الانفصال أو الهجر أو الغياب الطويل لأحد الوالدين أو كليهما ، فيكونوا أكثر سوء توافق من أقرانهم الأطفال الذين ينحدرون من أسر مستقرة ، فيذكر مصطفى الشرقاوى (١٩٩٨) أن عدم الأمان الناتج عن انهيار البيت هو الذى ألقى بآثاره على الطفل ، والبيوت غير المفككة ، ولكن تسود فيها المشاحنات والصراعات بين الآباء ، تؤدى إلى أطفال مشكلين وغير سعداء وعصبيين .

ويمكننا القول بأن التلاميذ عندما يحصلون على إشباع لحاجاتهم الشخصية والاجتماعية والجسمية فإنهم ينمون بطريقة كاملة وعادية مما تؤثر فى تشكيل شخصيات إيجابية منتجة ، وتستطيع تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى ، فضلاً عن تطور مفهوم الذات الجسمية والاجتماعية والأكاديمية والعامة ، ورفع مستوى ثقتهم واعتزازهم بأنفسهم .

وبذلك يتحقق صحة هذا الفرض جزئياً .

***نتائج الفرض العاشر ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية وفقاً لمتغير مستوى الدخل (مرتفع / متوسط / منخفض) لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم "

جدول رقم (١٥)

يبين الفروق فى أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير مستوى الدخل (مرتفع / متوسط / منخفض) المستوى المرتفع (ن = ٦٦) ، المستوى المتوسط (ن = ٧٢)،المستوى المنخفض (ن = ٨٢) ، العدد الكلى (ن = ٢٢٠)

أبعاد مفهوم الذات	المجموعات	المتوسطات	الانحراف المعيارى	فروق المتوسطات ودلالتها		
				الأول	الأوسط	الأخير
القدرات البدنية	المستوى المرتفع	٢٦,٥٣	٤,٧٤	–		
	المستوى المتوسط	٢٥,٨٢	٤,٨٢	٠,٧١	–	
	المستوى المنخفض	١٩,٦١	٦,٢٨	*٦,٩٢	*٦,٢١	–
تقبل الجسم	المستوى المرتفع	٣١,٠٢	٥,٨٢	–		
	المستوى المتوسط	٢٩,٩٦	٥,٩٧	١,٠٦	–	
	المستوى المنخفض	٢٢,٧٧	٥,٩٨	*٨,٢٥	*٧,١٩	–
العلاقة مع الزملاء	المستوى المرتفع	٢٧,٤٤	٥,٥٣	–		
	المستوى المتوسط	٢٩,٧٤	١٩,٣٧	٢,٣٠	–	
	المستوى المنخفض	٢٠,٦٨	٦,٦٢	*٦,٧٦	*٩,٠٥	–
العلاقة مع الوالدين	المستوى المرتفع	٢٩,٣٣	٤,٩٧	–		
	المستوى المتوسط	٢٨,٦٣	٦,٠٥	٠,٧١	–	
	المستوى المنخفض	٢٤,٤٩	٥,٦٦	*٤,٨٥	*٤,١٤	–
القدرة الأكاديمية (التحصيل)	المستوى المرتفع	١١٢,١٧	٢٣,٢٣	–		
	المستوى المتوسط	١٠٨,٧٦	١٩,٢١	٣,٤٠	–	
	المستوى المنخفض	٨١,٧١	٢٥,٣٣	*٣٠,٤٦	*٢٧,٠٦	–
الدرجة الكلية	المستوى المرتفع	٢٢٦,٤٨	٣٩,٠١	–		
	المستوى المتوسط	٢٢٢,٩٠	٣٧,٥٤	٣,٥٨	–	
	المستوى المنخفض	١٦٩,٢٦	٤٣,٣٣	*٥٧,٢٣	*٥٣,٦٥	–

*دال عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه عند تأثير مستوى الدخل على أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

المستوى المرتفع(ن = ٦٦)، المستوى المتوسط(ن=٧٢)، المستوى المنخفض(ن=٨٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٢٣,٩٢	٢	١١١١,٩٦	
داخل المجموعات	٦٢٩٨,٦٠	٢١٧	٢٩,٠٣	**٣٨,٣١
المجموع	٨٥٢٢,٥٢	٢١٩		
بين المجموعات	٣٠٨٤,٥٤	٢	١٥٤٢,٢٧	
داخل المجموعات	٧٦٤٢,٤٦	٢١٧	٣٥,٢٢	**٤٣,٧٩
المجموع	١٠٧٢٧,٠٠	٢١٩		
بين المجموعات	٣٤٣٦,٤٣	٢	١٧١٨,٢٢	
داخل المجموعات	٣٢١٩٤,٠٠	٢١٧	١٤٨,٣٦	**١١,٥٨
المجموع	٣٥٦٣٠,٤٣	٢١٩		
بين المجموعات	١٠٤٧,٧٧	٢	٥٢٣,٨٨	
داخل المجموعات	٦٨٠٢,٠٣	٢١٧	٣١,٣٥	**١٦,٧١
المجموع	٧٨٤٩,٨٠	٢١٩		
بين المجموعات	٤٢٧١٩,٠٧	٢	٢١٣٥٩,٥٤	
داخل المجموعات	١١٣٢١٣,١٣	٢١٧	٥٢١,٧٢	**٤٠,٩٤
المجموع	١٥٥٩٣٢,٢٠	٢١٩		
بين المجموعات	١٥٨٠٧٩,٥٠	٢	٧٩٠٣٩,٧٥	
داخل المجموعات	٣٥١٠٠٦,٤٣	٢١٧	١٦١٧,٥٤	**٤٨,٨٦
المجموع	٥٠٩٠٨٥,٩٣	٢١٩		

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٥)

ـ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى أبعاد مفهوم الذات الآتية : القدرات البد نية ، تقبل الجسم،العلاقة مع الزملاء ، والعلاقة مع الوالـدين ، القدرة الأكاديمية (التحـصيل)، الدرجـة الكليـة لمفهـوم الـذات لـدى التلاميـذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير مستوى الدخل (المرتفع / المتوسـط / المنخفض) لصالح التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى دخـل مرتفـع أو متوسط .

_ كما يتضح أيضاً من الجدول (١٦) تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لمستوى الدخل المرتفع أو المتوسط على أبعاد مفهوم الذات الآتية : القدرات البد نية ، تقبل الجسم ، العلاقة مع الزملاء ، والعلاقة مع الوالدين ، القدرة الأكاديمية (التحصيل) ، الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم على النقيض تماماً من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى دخل منخفض .

ويمكن تفسير ذلك بأنه توجد علاقة عكسية بين الفقر أو المستوى الاقتصادى المنخفض ومفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ، فغالباً ما نجد أن التلاميذ الذين ينحدرون من بيوت ذات مستوى دخل منخفض يعانون من أعراض سوء التوافق ، وانخفاض مفهوم الذات ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى ، مما يؤدى إلى شعور هؤلاء التلاميذ بالإحباطات وتوقع الفشل الدراسى ، وفقدان الصداقات والسلوك المضاد للمجتمع .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إيمان القماح (١٩٩٤) من عدم وجود فروق دالة فى مفهوم الذات لدى الأطفال الذين ينتمون إلى المستوى الاقتصادى الاجتماعى سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً .

وبذلك فقد تحقق هذا الفرض جزئياً .

***نتائج الفرض الحادى عشر ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على متغير العلاقات الأسرية .

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه عند دراسة التفاعل بين حالة التلميذ (عادى/ذو صعوبة تعلم)مع الجنس(ذكر/أنثى)على متغير العلاقات الأسرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٦١٦,٧٢٥	١	٦١٦,٧٢٥	**٦٤,٨١
(ب) الجنس	٣,١٢٥	١	٣,١٢٥	*٠,٣٣
(أ) × (ب)	١,٣٢٩	١	١,٣٢٩	*٠,١٤
داخل المجموعات(الخطأ)	٢٠٥٥,٠٩٨	٢١٦	٩,٥١٧	–

**دال عند مستوى ٠,٠١   **دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٧) أنه :

- **يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير العلاقات الأسرية عند مستوى ٠,٠١.**
- **يوجد تأثير للجنس على درجات متغير العلاقات الأسرية عند مستوى ٠,٠٥.**
- **يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على درجات متغير العلاقات الأسرية عند مستوى ٠,٠٥**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العادى سواء كان ذكر أو أنثى الذى يعيش فى أسرة تسودها العلاقات الدافئة والحميمة بينه وبين والديه من جهة ، وبين إخوته من جهة أخرى ، مما يسهم فى تنمية مفهومه لذاته ، وثقته بنفسه واعتزازه بها ، ورفع مستوى التحصيل لديه ، وإقباله على عمل الواجبات المنزلية حيث أن تلك العلاقات تعمل على إشباع حاجاته النفسية بطريقة جيدة ، على النقيض من التلميذ ذو صعوبة التعلم سواء كان ذكراً أم أنثى فغالباً ما يعيش فى أسرة تسودها علاقات متوترة ، وخاصة فى مجتمع القرية ، حيث يكون الأب هو المهيمن على كل مجريات الأحوال المعيشية ، والأم عادة ما تكون مغلوبة على أمرها ، مما يشيع جواً من التوتر لدى التلميذ فى هذه المرحلة مما يؤدى ذلك إلى انخفاض مفهومه لذاته ، وعدم شعوره

باحترامه أو اعتزازه لذاته ، وخفض مستوى التحصيل الدراسى لديه ، وعدم إقباله على عمل الواجبات المنزلية ، فضلاً عن نظرة بعض الآباء – وخاصة فى مجتمع الريف – إلى تعليم الابن أو الابنة نظرة متدنية مما يسهم فى ظهور بعض الصعوبات فى التعلم لدى هؤلاء الأبناء .

جدول رقم (١٨)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة التعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغير الاستقرار الأسرى .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٧٠٧,١٥٩	١	٧٠٧,١٥٩	٠٠٧٨,٧٦١
(ب) الجنس	٦,٨٦٥	١	٦,٨٦٥	٠,٧٦٥
(أ) × (ب)	٣,٤٠١	١	٣,٤٠١	٠٠,٣٧٩
داخل المجموعات (الخطأ)	١٩٣٩,٣٥٣	٢١٦	٨,٩٧٨	–

**دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٨) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير الاستقرار الأسرى عند مستوى ٠,٠١ .
- يوجد تأثير للجنس على درجات متغير الاستقرار الأسرى .
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على درجات متغير الاستقرار الأسرى عند مستوى ٠,٠٥ .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التلميذ العادى الذى يعيش فى كنف أسرته يتمتع بوجود استقرار أسرى بين والديه، وإخوته الأمر الذى ينعكس آثاره على جوانب شخصيته النفسية والتربوية أو التعليمية أو السلوكية بطريقة ايجابية ، مما يدعم مفهومه لذاته ، وثقته بنفسه ، وقدرته على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى ، على طرف النقيض من التلميذ الذى يحيا فى أسرة مفككة ، وتعانى عدم الاستقرار الأسرى فإنه يضعف مفهومه

لذاته – أكاديمياً واجتماعياً وجسمياً – ، وينقص من دافعيته للإنجاز ، وقدرته على التحصيل مما يجعله يعاني صعوبات في التعلم .

وهكذا يتضح التفاعل الإيجابي بين حالة التلميذ وجنسه ومعيشته في داخل أسرته وما يسودها من وجود استقرار أسرى من عدمه .

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة تعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغير الضبط الأسرى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٨١٥,٠٧٠	١	٨١٥,٠٧٠	**٧٨,٤٤٠
(ب) الجنس	٣,٢١٥	١	٣,٢١٥	**٠,٠٠٣
(أ) × (ب)	٩,٣٩٧	١	٩,٣٩٧	٠,٩٠٤
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٢٤٤,٤٦٠	٢١٦	١٠,٣٩١	–

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٩) أنه :

- **يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير الضبط الأسرى عند مستوى ٠,٠١**
- **يوجد تأثير للجنس على درجات متغير الضبط الأسرى عند مستوى ٠,٠١**
- **لا يوجد تأثير للتفاعل بين حالى التلميذ وجنسه على درجات متغير الضبط الأسرى .**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العادى أو ذو صعوبة تعلم ، سواء كان ذكر أم أنثى ولكنه يوجد في أسرة متماسكة في علاقاتها ، ويشيع جوها بالحب والتقبل والدفء لأبنائهم ، ويسود بينها قواعد الضبط والتحكم المناسب في تنشئة أبنائها ، كل هذا يعمل على الحيلولة لوجود أى انحراف سلوكى أو تربوى ، بل ويمكن مواجهته في حالة ظهوره من خلال التقويم والعلاج

والإرشاد والردع ، لذلك يحقق الضبط الوالدى لوجود المعايير والسلوكيات الايجابية لدى الأبناء مما يسهم فى خفض صعوبات التعلم لديهم ، بالإضافة إلى تدعيم مفهوم الابن لذاته ، وتشكيل شخصيته ايجابيا ، وتحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي ومنه المدرسي.

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة تعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغير المستوى الثقافى للأسرة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	١١٦٦,٤٩	١	١١٦٦,٤٩٩	••٩٣,٦٩٤
(ب) الجنس	٤,٥٦٧	١	٤,٥٦٧	•٠,٣٦٧
(أ) × (ب)	٠,٣٠٢	١	٠,٣٠٢	٠,٠٢٤
داخل المجموعات(الخطأ)	٢٦٨٩,٢٢٨	٢١٦	١٢,٤٥٠	—

••دال عند مستوى ٠,٠١   •دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٢٠) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير المستوى الثقافى للأسرة عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات متغير المستوى الثقافى للأسرة عند مستوى ٠,٠٥
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات متغير المستوى الثقافى للأسرة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العادى وذو صعوبة التعلم سواء كان ذكراً أو أنثى يتأثر بوجوده فى أسرته وفقا للمستوى الثقافى للوالدين والإخوة ، حيث يسهم مستوى تعليم الأب أو الأم أو كليهما فى إثارة دافعية أبنائهم نحو التعليم ، فضلاً عن تحفيزهم وتشجيعهم على مواصلة مشوارهم

التعليمى مما يترتب عليه رفع مستوى تحصيلهم ، وتنمية مفهومهم لذواتهم – الأكاديمى والاجتماعى والعام – واحترامهم لذواتهم ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم ، مما يؤدى إلى تفوقهم الدراسى وإمكانية التغلب على صعوبات التعلم – إن وجدت – لدى أبنائهم ، على النقيض من انخفاض المستوى الثقافى للأسرة الأمر الذى يؤثر على انخفاض مفهوم الذات لدى الأبناء الذين ينتمون لمثل هذه الأسر ، ويؤدى أيضاً إلى نشوء صعوبات تعلم فى المواد الأكاديمية التى يدرسونها ، وإننا نلاحظ ذلك فى أسر الريف ، وما يصاحبها من نظرة متدنية للتعليم ، وانخفاض مستوى التعليم للأب أو الأم أو كليهما .

جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل من حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة التعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغير توفير البيئة الملائمة للتحصيل .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	١٢٨٠,٠٧٧	١	١٢٨٠,٠٧٧	٠٠٩٥,١٢٤
(ب) الجنس	٣,٥٩٣	١	٣,٥٩٣	٠٠٠,٢٦٧
(أ) × (ب)	٧,١٣١	١	٧,١٣١	٠٠٠,٠٠٥
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٩٠٦,٦٩٥	٢١٦	١٣,٤٥٧	—

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢١) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير توفير البيئة الملائمة للتحصيل عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات متغير توفير البيئة الملائمة للتحصيل عند مستوى ٠,٠٥
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات متغير توفير البيئة الملائمة للتحصيل عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العادى أو ذو صعوبة التعلم سواء

كان ذكراً أو أنثى إذا ما تـوافرت لديـه البيئـة الأسـرية الملائمـة التـى يـسودها علاقات والدية حميمة ودافئة ، وأساليب تنشئة سوية ، واستقراراً أسرياً يعمل على تحكم وضبط سلوكيات وتصرفات أبنائهم ، الأمر الذى يتيح رفـع مـستوى التحصيل ، والتغلب على صـعوبة الـتعلم – إذا وجـدت – لـدى الابـن، ممـا يؤدى إلى تنمية مفهومه لذاتـه – أكاديميـاً واجتماعيـاً وعامـاً – ، ورفـع ثقتـه بنفسه واحترامه لذاته ، وتحقيق توافقه الشخصى والاجتماعى ومنه المدرسى .

جدول رقم (٢٢)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل من حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة التعلم) مع الجنس (ذكر / أنثى) على متغير التوجيه الأخلاقي والدينى .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٧٤٣,٩٦٧	١	٧٤٣,٩٦٧	**٦٩,٩٢١
(ب) الجنس	٠,٩٥٥	١	٠,٩٥٥	**٠,٠٩٠
(أ) × (ب)	٠,٦٢٢	١	٠,٦٢٢	**٠,٠٨٥
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٢٩٨,٢٥٢	٢١٦	١٠,٦٤٠	—

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٢) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير التوجيـه الأخلاقـي والـدينى عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات متغير التوجيـه الأخلاقـي والـدينى عنـد مستوى ٠,٠٥
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه علـى درجـات متغير التوجيه الأخلاقي والدينى عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العـادى وذو صـعوبة الـتعلم سـواء كانت ذكراً أو أنثى إذا ما تربى فى مناخ وجو أسرى ملائـم يـسوده الاسـتقرار والتماسك فى الروابط الأسرية القوية ، والضبط الأسرى من قبل الوالدين بخاصة

لتصرفات وسلوكيات الابن فى هذه المرحلة العمرية من التعليم ، وكذلك ارتفاع المستوى الثقافى للوالدين مما يسهم بشكل مباشر فى وجود رقابة صارمة لسلوكيات الابن الصادرة عنه ، كما أن وجود التوجيه الأخلاقى والدينى الذى يعمل على تنمية الإلزام الخلقى،والوازع الدينى فى نفوس الأبناء ، مما يؤدى لك على رفع مستوى التحصيل الدراسى فى المقررات والمناهج الدراسية ، والتغلب على صعوبة التعلم لدى الابن – إن وجدت – وذلك يؤدى فى النهاية إلى نمو مفهوم الذات الإيجابى ، وخلق الشخصية السوية المنتجة الايجابية الملتزمة بسلوكيات الأخلاق والدين .

جدول رقم (٢٣)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل من حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة التعلم) مع الجنس على الدرجة الكلية لمتغيرات البيئة الأسرية .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٣١٣٩٤,٠٩٦	١	٣١٣٩٤,٠٩٦	**١١٧,٦٦٦
(ب) الجنس	٣٣,٤٧٨	١	٣٣,٤٧٨	***٠,١٢٥
(أ) × (ب)	٢٤,٩٢٠	١	٢٤,٩٢٠	***٠,٠٩٣
داخل المجموعات(الخطأ)	٥٧٦٣٠,٤٦٥	٢١٦	٢٦٦,٨٠٨	—

** دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٣) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات متغير الدرجة الكلية للبيئة الأسرية عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات متغير الدرجة الكلية للبيئة الأسرية عند مستوى ٠,٠٥
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات متغير الدرجة الكلية للبيئة الأسرية عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ العادى وذو صعوبة التعلم سواء

كان ذكر أو أنثى بأنه إذا ما وجد فى بيئة أسرية ملائمة يسودها العلاقات الأسرية الجيدة والحميمة ويشيع بين أفرادها الاستقرار والتماسك الأسرى ، ويقوم على أساس الضبط الأسرى السوى لسلوكيات الأبناء ، مع تواجد المستوى الثقافى للوالدين أو أحدهما على الأقل ، ووجود الإرشاد والتوجيه الأخلاقى والدينى الذى يعمل على تنشئة الابن على الالتزام الأخلاقى فى سائر تصرفاته وسلوكياته التربوية والاجتماعية والتعليمية ، مما يؤدى ذلك فى النهاية إلى توفير البيئة الأسرية الملائمة لرفع مستوى التحصيل الدراسى ، واعتزاز الابن بنفسه ، واحترامه لذاته ، وتنمية مفهومه لذاته بجميع أبعاده ، الأمر الذى يترتب عليه تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ، وتشكيل الشخصية الإيجابية المنتجة التى تسهم بفعالية فى كافة مجالات الحياة المختلفة .

***نتائج الفرض الثانى عشر ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ والجنس على أبعاد مفهوم الذات.

جدول رقم (٢٤)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ (عادى / ذو صعوبة تعلم) مع الجنس على بُعد القدرات البدنية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٢١٠١,٢٤٦	١	٢١٠١,٢٤٦	٠٠٧١,٦٤٢
(ب) الجنس	٦١,٤٠١	١	٦١,٤٠١	٢,٠٩٣ غير دال
(أ) × (ب)	٢٤,٦٦٢	١	٢٤٠٦٦٢	٠٠,٨٤١
داخل المجموعات(الخطأ)	٦٣٣٥,٢١٨	٢١٦	٢٩,٣٣٠	—

**دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٤) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد القدرات كأحد أبعاد مفهوم الذات عند مستوى ٠,٠١

- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد القدرات البدنية عند مستوى ٠,٠٥.
- لا يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد القدرات كأحد أبعاد مفهوم الذات.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلميذ العادى أو ذو صعوبة التعلم كلما تمتع بقدرة بدنية عالية ، وكان أكثر نشاطاً وحيوية ساعد هذا على تخفيف صعوبة التعلم لدى ذو صعوبة التعلم، والعكس صحيح وذلك قد يكون راجعاً إلى إن الطفل الأكثر نشاطاً وتمتع بصحة بدنية جيدة فانه يستطيع إن يمارس الأنشطة الرياضية المختلفة فيكون أكثر إيجابية عن الطفل الأقل نشاطاً وقدرة بدنية .

أما بخصوص عدم وجود تأثير للجنس للطفل سواء كان ذكر أو أنثى ، فيكون ذلك راجعاً إلى إن القدرة البدنية لا تصل إلى مستوى النضج للطفل فى هذه المرحلة العمرية ، وبذلك لا يستطيع على تكوين مفهوم إيجابى للذات الخاص بالقدرة البدنية ، أى ما يمكنه القيام به من سلوكيات وما لا يمكنه من القيام لان ذلك تتطلب قدرة فائقة على تحديد قدراتهم البدنية .

وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يوجد تفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على هذا البعد ، حيث إن الطفل العادى أكثر قدرة بدنية ، وتمتعاً بصحة جيدة تساعده على القيام بألوان النشاط ، على العكس من الطفلة التى تعانى صعوبة تعلم تكون اقل قدرة بدنية .

جدول رقم (٢٥)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ مع الجنس على بُعد تقبل الجسم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٣٢٤٣,٨٠٤	١	٣٢٤٣,٨٠٤	**٩٤,٣٤٠
(ب) الجنس	١٦,٠١٥	١	١٦,٠١٥	*٠,٤٦٦
(أ) × (ب)	٤٠,٠٨١	١	٤٠,٠٨١	*١,١٨٠
داخل المجموعات (الخطأ)	٧٤٢٦,٠٩٦	٢١٦	٣٤,٣٨٢	—

** دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٥) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد تقبل الجسم عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد تقبل الجسم عند مستوى ٠,٠٥
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد تقبل الجسم عند مستوى ٠,٠٥

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حالة الطفل وجنسه يرتبطان فيما بينهما إرتباطاً وثيقاً بمدى تقبل الطفل لجسمه،وذلك يعني أنه إذ تقبل الطفل جسمه، وكانت فكرة الآخرين عنه حسنة بالنسبة لمفهوم الجسم كأحد أبعاد ومفهوم الذات العام مما يساعد ذلك على تكوين مفهوم إيجابي للذات ، والعكس صحيح فالطفل ذى مفهوم الذات السلبي لا يتقبل جسمه ، بل ويشعر بأن الآخرين المحيطين به من أقران أو إخوة فى أسرته لا يتقبلوه أيضاً ، فيكون أكثر إظهاراً لصعوبات التعلم في بعض المقررات الدراسية الأكاديمية ، نظراً لانخفاض مستوى تحصيله الدراسي ، وفقدان الثقة بنفسه ، ونظرته المتدنية لذاته الأمر الذى يؤدى إلى خفض مفهومه لذاته ، وعدم تحقيقه للتوافق الشخصي والاجتماعي .

جدول رقم (٢٦)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ مع الجنس على بُعد العلاقات مع الزملاء .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٣١٤٤,٥٦٣	١	٣١٤٤,٥٦٣	**٢١,٠٣١
(ب) الجنس	١٧١,٠٦١	١	١٧١,٠٦١	١,١٤٤ غير دالة
(أ) × (ب)	١٩,١٥٢	١	١٩,١٥٢	*٠,١٢٨
داخل المجموعات (الخطأ)	٣٢٢٩٥,٦٦٠	٢١٦	١٨٩,٥١٧	—

**دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٦) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد العلاقات مع الزملاء عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد العلاقات مع الزملاء عند مستوى ٠,٠٥
- لا يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد العلاقات مع الزملاء كأحد أبعاد مفهوم الذات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه كلما كانت العلاقة طيبة بين الطفل العادى وأقرانه ممن هم فى مثل سنه ، وصفه الدراسى كلما استطاع أن يكون صداقات سهولة فيكون أكثر إظهاراً لتكوين مفهوم ذات إيجابى ، على العكس من الطفل ذو صعوبة التعلم تكون علاقته مع زملائه متوترة ، بل وتختلف نظرة المعلم لديه مما ينعكس أثره فى عدم مقدرته على تكوين علاقات أو صداقات مع زملائه داخل المدرسة ، فيصبح هذا الطفل اقل توافقاً ، ويساعد ذلك أيضاً على تكوين مفهوم سلبى للذات .

ـ بينما لا تتضح وجود هذه الفروق بين الجنسين من الأطفال فى بُعد العلاقات مع الزملاء ويكون ذلك راجعاً إلى عدم وصول هؤلاء الأطفال إلى مستوى النضج الملائم ، أو صغر أعمارهم الزمنية . وهذا ما تؤكده آراء كثير من الباحثين حول

تأثير جماعات الأقران على توافق الطفل ، وشخصيته .

جدول رقم (٢٧)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ مع الجنس على بُعد العلاقات مع الوالدين .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٩٦١,٣٩٢	١	٩٦١,٣٩٢	٣٠,٤٤٦**
(ب) الجنس	٥٥,٨٣٨	١	٥٥,٨٣٨	١,٧٦٨ غير دالة
(أ) × (ب)	١١,٩٣٩	١	١١,٩٣٩	٠,٣٧٨*
داخل المجموعات (الخطأ)	٦٨٢٠,٦٢٧	٢١٦	٣١,٥٧٧	

**دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٧) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد العلاقات مع الوالدين عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد العلاقات مع الوالدين عند مستوى ٠,٠٥
- لا يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد العلاقات مع الوالدين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما كانت العلاقات دافئة وحميمة بين الآباء وأطفالهم ، واتسمت أساليب التنشئة الوالدية بالسوية ، وتوفر جو من الأمن النفسى ، والاستقرار الأسرى والتوجيه الأخلاقى والدينى الأمر الذى يسهم فى توفير البيئة الأسرية الملائمة للتحصيل لدى الأطفال فى مقرراتهم الدراسية ، وغرس بذور الثقة فى أنفسهم ، وتكوين مفهوم الذات الإيجابى لديهم ، على العكس من الأطفال الذين يعانون من علاقات متوترة وشجار دائم بين الوالدين ، وعدم الاستقرار الأسرى ، وغياب التوجيه الأخلاقى والدينى مما يسهم بشكل فعال ومباشر فى تكوين مفهوم الذات السلبى ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى ، وظهور صعوبات التعلم فى بعض المواد الأكاديمية التى يدرسونها .

جدول رقم (٢٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ مع الجنس على بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	٤٣٦٥٥,٣٩٣	١	٤٣٦٥٥,٣٩٣	**٨٤,٠٤٣
(ب) الجنس	٨,٤٠٤	١	٨,٤٠٤	**٠,٠١٦
(أ) × (ب)	٦٩,٤١٥	١	٦٩,٤١٥	**٠,١٣٤
داخل المجموعات (الخطأ)	١١٢١٩٨,٩٨٩	٢١٦	٥١٩,٤٤٠	—

* *دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٨) أنه :

- يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل) عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل) عند مستوى ٠,٠١
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد القدرة الأكاديمية (التحصيل) عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كما تمتع الطفل العادى بقدرة أكاديمية مرتفعة كلما ساعد ذلك على تكوين مفهوم إيجابى للذات فى حالة ارتفاع مستوى التحصيل للطفل ، والعكس صحيح يتكون مفهوم سلبى للذات فى حالة انخفاض التحصيل ، وانخفاض القدرة الأكاديمية بالنسبة للطفل ذو صعوبة التعلم .

جدول رقم (٢٩)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه عند دراسة تأثير التفاعل بين حالة التلميذ مع الجنس على الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
(أ) حالة التلميذ	١٥٩٠٥٣,٥٦٤	١	١٥٩٠٥٣,٥٦٤	••٩٨,٢٦٠
(ب) الجنس	٤٢,٧٩٤	١	٤٢,٧٩٤	••٠,٠٢٦
(أ) × (ب)	٣٥١,٤٤٩	١	٣٥١,٤٤٩	••٠,١٢٧
داخل المجموعات (الخطأ)	٣٤٩٦٣٨,١٢٠	٢١٦	١٦١٨,٦٩٥	—

••دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٩) أنه :

- **يوجد تأثير لحالة التلميذ على درجات بُعد الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات عند مستوى ٠,٠١**
- **يوجد تأثير للجنس على درجات بُعد الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات عند مستوى ٠,٠١**
- **يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين حالة التلميذ وجنسه على درجات بُعد الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات عند مستوى ٠,٠١**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطفال ذوى مفهوم الذات الإيجابى — بأبعاده المختلفة — هم أولئك الأطفال الذين يتمتعون بقدرات بدنية مرتفعة ، وهم أولئك الذين يتقبلون صور أجسامهم ، ويكونون علاقات طيبة مع أقرانهم وزملائهم وإخوتهم ، وعلاقات طيبة مع والديهم، ويتمتعون بقدرات أكاديمية مرتفعة ، والعكس صحيح من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكونوا ذوى مفهوم الذات السلبى وهم الأطفال الأقل نشاطاً وأقل تمتعاً بالقدرات البدنية العالية ، وأقل تقبلاً لصورة الجسم ، وتكون علاقتهم متوترة مع والديهم وزملائهم وأقرانهم ، واقل تحصيلاً للمواد الأكاديمية وبالتالى فهم أكثر شعوراً بعدم الرضا عن الذات ، والإحساس بالدونية ، وضعف الثقة بالنفس ، والاعتقاد بوجود

وتهديد ووعيد من البيئة التى يعيشون فيها .

***نتائج الفرض الثالث عشر ومناقشته :**

للتحقق من صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه " يمكن التنبؤ من متغيرات البيئة الأسرية بأبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ .

جدول رقم (٣٠)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بالقدرات البدنية .

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
القدرات البدنية S_1	توفير البيئة الملائمة للتحصيل F_0	٠,٧٢	٠,٥٢	٠,٢٤	**٣,٢٠
	العلاقات الأسرية F_1	٠,٧٧	٠,٥٩	٠,٢٩	**٤,٢١
	التوجيه الأخلاقى والدينى F_6	٠,٧٩	٠,٦٢	٠,١٧	*٢,٤٠
	المستوى الثقافى للأسرة F_4	٠,٧٩	٠,٦٣	٠,١٩	*٢,٣٦
	قيمة الثابت العام = – ١١,٢٦				

**دال عند مستوى ٠,٠١   * دال عند مستوى ٠,٠٥

$$S_1 = ,٢٤ \times F_0 + ,٢٩ \times F_1 + ,١٧ \times F_6 + ,١٩ \times F_4 - ١١,٢٦$$

ويتضح من الجدول (٣٠) أنه :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين توفير البيئة الملائمة للتحصيل ، العلاقات الأسرية فى التنبؤ بالقدرات لدى الأطفال العاديين .
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين التوجيه الأخلاقى والدينى ، المستوى الثقافى للأسرة فى التنبؤ بالقدرات البدنية لدى الأطفال العاديين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما توافرت البيئة الملائمة للتحصيل ، التى يسودها العلاقات الأسرية الطيبة بين الوالدين وأبنائهما ، ووجود التوجيه اللازم الأخلاقى والدينى المستمر للأبناء لتربية الوازع الدينى ، والضمير ، والالتزام الأخلاقى لممارسة السلوكيات المرغوبة والايجابية المسهمة فى تشكيل

الشخصية المتكاملة الجوانب الايجابية ، ونمو مفهوم القدرة البدنية التى تعمل على قدرة الطفل لمارسة الأنشطة الرياضية المختلفة ، بالإضافة إلى توافر المستوى الثقافى للوالدين يعمل على استكشاف القدرة البدنية من خلال قدرتها على توفير الأدوات والأجهزة اللازمة لمارسة الأنشطة ، واشتراكهم فى النوادى، مما يؤدى إلى تكوين مفهوم الذات الإيجابى للأطفال من خلال قدرتهم البدنية ، وصحتهم الجسمية الجيدة .

ومن ثم فإننا نجد أنه إذا ما توافرت البيئة الملائمة للتحصيل ، والعلاقات الأسرية الإيجابية بين الوالدين وأبنائهم ومداومة التوجيه الأخلاقى والدينى ، وارتفاع المستوى الثقافى للوالدين بخاصة يكون لتلك العوامل القدرة فى التنبؤ بتكوين مفهوم الذات الجسمية المتمثل فى استثمار القدرات البدنية المرتفعة ، والعكس صحيح – خاصة – للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعيشون فى بيئة غير ملائمة للتحصيل الدراسى للمقررات والمناهج الدراسية الأكاديمية، وغالباً ما تكون العلاقات الأسرية التى تسود تلك البيئة تتسم بالتوتر والاضطراب ، مما يؤدى إلى غياب التوجيه الأخلاقى والدينى لهؤلاء الأطفال مما يجعلهم غير متمتعين بقدراتهم البدنية العالية ، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة التى تسهم فى تشكيل شخصيات لا سوية ، كما إن انخفاض المستوى الثقافى للوالدين بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى تكوين مفهوم ذات سلبى لديهم ، واهتزاز ثقتهم بأنفسهم ، مما يؤدى إلى عدم مقدرتهم على مواصلة دراستهم فى المراحل التعليمية التالية ، وعدم قدرتهم على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى .

جدول رقم (٣١)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بتقبل الجسم .

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	R الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة $R^{٢}$	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
تقبل الجسم $S_{٢}$	المستوى الثقافى للأسرة $F_{٤}$	٠,٧٧	٠,٥٩	٠,٤٢	٦,٣٨**
	الاستقرار الأسرى $F_{٢}$	٠,٨١	٠,٦٦	٠,٣٣	٥,٤٠**
	توفير البيئة الملائمة للتحصيل $F_{٥}$	٠,٨٢	٠,٦٧	٠,١٥	٢,١٥*
	قيمة الثابت العام = – ١٠,٩٠				

** دال عند مستوى ٠,٠١   * دال عند مستوى ٠,٠٥

$$S_{٢} = {,٤٢} \times F_{٤} + {,٣٣} \times F_{٢} + {,١٥} \times F_{٥} - ١٠,٩٠$$

ويتضح من الجدول (٣١) أنه :

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستوى الثقافى للأسرة ، والاستقرار الأسرى فى التنبؤ بتقبل الجسم لدى الأطفال .
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين توفير البيئة الملائمة للتحصيل فى التنبؤ بتقبل الجسم لدى الأطفال .

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع المستوى الثقافى للوالدين ، ووجود الاستقرار الأسرى الذى يسود بيئة هؤلاء الأطفال ، الأمر الذى يؤدى إلى توفير البيئة الملائمة للتحصيل لديهم مما يجعلهم أكثر تقبلاً لأجسامهم ، وتكوين أفكاراً حسنة للآخرين عنهم مما يساعد ذلك على تكوين مفهوم إيجابى للذات لديهم . مما يدلل على وجود علاقة وثيقة بين مفهوم الجسم ومفهوم الذات لدى البنين والبنات ، ومن ثم نستنتج إن توافر المستوى الثقافى للأسرة والاستقرار الأسرى ، وتوفير البيئة الملائمة للتحصيل يكون لهم الأثر البالغ فى التنبؤ بتكوين مفهوم الذات الجسمية لدى الأبناء والعكس صحيح – خاصة – للأطفال ذوى صعوبات لتعلم الذين يظهرون انخفاضاً فى مفهوم الذات السلبى، وأقل تقبلاً لأجسامهم مما يؤدى إلى تكوين أفكار سيئة للآخرين عنهم ، ويفسر الباحثين ذلك بعدم الاستقرار الأسرى السائد داخل بيئة هؤلاء الأطفال .

وانخفاض المستوى الثقافي للوالدين مما يؤدى إلى عدم توفير البيئة الملائمة للتحصيل ، فيكونوا أكثر إظهاراً لصعوبات التعلم فى المواد الأكاديمية التى يدرسونها ، وانخفاض مفهوم الذات لديهم .

جدول رقم (٣٢)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بالعلاقة مع الزملاء .

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	R الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
العلاقة مع الزملاء $S_{٣٠}$	توفير البيئة الملائمة للتحصيل $F_{٥}$	٠,٣٢	٠,١٠	٠,٣٢	**٤,٩٧
	قيمة الثابت العام = - ٢,٣٠				

** دال عند مستوى ٠,٠١

$$S_{٣} = ,٣٢ \times F_{٥} + ٢,٣٠$$

ويتضح من الجدول (٣٢) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين توفير البيئة الملائمة للتحصيل فى التنبؤ بالعلاقة مع الزملاء لدى الأطفال .

وذلك يعنى إن توفير البيئة الملائمة للتحصيل من الأهمية بمكان فى تقبل الآخرين للأطفال سواء من أقرانهم وزملائهم ومعلميهم مما يسهم فى قدرتهم على تكوين صدقات حميمة فيما بينهم ، فضلاً عن المؤثرات البيئية الملائمة التى تسهم فى التحكم وضبط السلوك الإيجابى المرغوب فيه ، وتحسين مستوى التحصيل الدراسى للأطفال للمواد الأكاديمية التى يدرسونها مما تسهم بشكل مباشر فى تكوين مفهوم ذات إيجابى ، ورفع الثقة فى أنفسهم مما يعمل على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ، ومن هنا يتضح إن توفير البيئة الملائمة للتحصيل من جانب أسرة الأبناء يكون له القدرة فى التنبؤ بتكوين مفهوم الذات الاجتماعية الإيجابى والمتمثل فى إقامة علاقات موجبة مع أقرانهم وزملائهم ، والعكس صحيح – خاصة – للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من عدم توافر البيئة الملائمة للتحصيل مما يؤدى إلى عدم تقبل أقرانهم وزملائهم

ومعلميهم مما يضعف قدرتهم على إقامة علاقات مع الزملاء ، وتكوين مفهوم الذات السلبى ، وانخفاض مستوى التحصيل فى المواد التى يدرسونها ؛ وعدم قدرتهم على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى .

جدول رقم (٣٣)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بالعلاقة مع الوالدين .

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
العلاقة مع الوالدين S٤	الاستقرار الأسرى F٢	٠,٦٣	٠,٤٠	٠,٤١	••٥,٧٣
	المستوى الثقافى للأسرة F٤	٠,٦٧	٠,٤٥	٠,٣٢	••٤٠٤١
	قيمة الثابت العام = - ٠,٥٥				

** دال عند مستوى ٠,٠١

F٤ - ,٥٥ × F٢ + ,٣٢ ×S٤ = ,٤١

ويتضح من الجدول (٣٣) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١بين الاستقرار الأسرى ، والمستوى الثقافى للأسرة فى التنبؤ بالعلاقة مع الوالدين لدى الأطفال .

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كانت الأسرة التى يعيش فيها الأبناء تتسم بالاستقرار والهدوء والتماسك الأسرى الذى يؤدى إلى وجود روابط متينة بين أفرادها مما يؤدى إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابى لدى أبنائها ، ويقيمون صداقات وعلاقات ايجابية مع والديهم ، مما ينعكس أثره على تقبل أقرانهم لهم داخل المدرسة ، ورفع ثقتهم بأنفسهم ، وتحسين مستوى التحصيل فى المواد الأكاديمية التى يدرسونها ، كما أن المستوى الثقافى المرتفع للوالدين والإخوة يعمل على تهيئة الجو الملائم للمذاكرة ، ومساعدة الأبناء فى عمل الواجبات المنزلية مما يؤدى إلى تنمية العلاقات الإيجابية بين الوالدين وأبنائهم ، ونمو مفهوم الذات الإيجابى لديهم ، ومن ثم يكون للاستقرار الأسرى ، وارتفاع المستوى الثقافى للأسرة القدرة فى التنبؤ بتكوين مفهوم الذات الاجتماعية الإيجابى ومنه إقامة علاقة متينة وقوية بين الوالدين وأبنائهم ،

والعكس صحيح – خاصة – للأطفال ذوى صعوبات التعلم فغالباً ما نجد أسرهم تتسم بعدم الاستقرار والتوتر بين الوالدين ، بالإضافة إلى انخفاض المستوى الثقافى للوالدين ، ووجهة النظر السلبية للتعليم لدى غالبية أسر هؤلاء الأطفال ، الأمر الذى يترتب عليه انخفاض مستوى التحصيل لدى هؤلاء الأطفال ، وتكوين مفهوم الذات السلبى لديهم ، وفقدان الثقة فى أنفسهم مما يسهم فى توتر العلاقات مع والديهم .

جدول رقم (٣٤)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بالقدرة الأكاديمية (التحصيل)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
S_5 تقبل الجسم	المستوى الثقافى للأسرة F_4	٠,٧٣	٠,٥٤	٠,٢٢	**٢,٧٨
	الاستقرار الأسرى F_2	٠,٧٨	٠,٦٠	٠,٢٤	**٣,٧٨
	التوجيه الأخلاقى والدينى F_6	٠,٧٩	٠,٦٣	٠,٢٤	**٣,٤٥
	توفير البيئة الملائمة للتحصيل F_0	٠,٨٠	٠,٦٤	٠,٢٠	**٢,٨٣
	قيمة الثابت العام = – ٤٨,٨٠				

** دال عند مستوى ٠,٠١

$$S_5 = ,22 \times F_4 + ,24 \times F_2 + ,24 \times F_6 + ,20 \times F_5 - 48,80$$

ويتضح من الجدول (٣٤) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستوى الثقافى للأسرة ، والاستقرار الأسرى ، والتوجيه الأخلاقى والدينى ، وتوفير البيئة الملائمة للتحصيل فى التنبؤ بالقدرة الأكاديمية (للتحصيل) لدى الأطفال .

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع المستوى الثقافى للوالدين ، ووجود الاستقرار والتماسك الأسرى ، والتوجيه الوالدى الأخلاقى والدينى للآباء يعمل على تهذيب سلوكيات الأبناء ، وغرس الوازع الدينى الذى يعمل على مراقبة تصرفاتهم ، بالإضافة إلى توفير البيئة الملائمة لتحصيل الأبناء للمواد والمقررات الأكاديمية التى يدرسونها ، كل هذه العوامل لديها القدرة على التنبؤ بتنمية تكوين مفهوم الذات الأكاديمى للأبناء ، وبالتالى يظهرون الأبناء أداءً أكاديميا

يتميز بالتحمل والطموح والمثابرة في مواجهة الفشل المؤقت ، بل ويحصلون على أعلى الدرجات في التحصيل الدراسي ، وتزداد دافعيتهم للإنجاز ، ورفع ثقتهم بأنفسهم ، وتقبل الوالدين والمدرسين والأقران لهم ، والعكس صحيح – خاصة – للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين ينتمون لأسر ذات مستوى ثقافي منخفض ، وعدم استقرار أسرى ، وغياب التوجيه الأخلاقي والديني المستمر ، مما يؤدى إلى عدم توفير البيئة الملائمة للتحصيل المدرسي مما ينعكس أثر هذه العوامل المنبئة بتكوين مفهوم ذات أكاديمي سلبي لدى هؤلاء الأبناء ، فيكونوا أكثر توقعاً للفشل الدراسي ، حيث أنهم يحصلون على أقل الدرجات في التحصيل ، وتقل دافعيتهم للإنجاز .

جدول رقم (٣٥)

يبين متغيرات البيئة الأسرية المنبئة بالدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المؤثرة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
Sums الدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات Sums	توفير البيئة الملائمة للتحصيل F_5	٠,٧٥	٠,٥٦	٠,٢٦	٣,٨٣**
	التوجيه الأخلاقي والديني F_6	٠,٨٠	٠,٦٤	٠,٢٢	٣,٤٣**
	الاستقرار الأسرى F_2	٠,٨٢	٠,٦٧	٠,٢٦	٤,١٩**
	المستوى الثقافي للأسرة F_4	٠,٨٢	٠,٦٨	٠,١٨	٢,٥٠*
	قيمة الثابت العام = – ٧١,٩٧				

** دال عند مستوى ٠,٠١ *دال عند مستوى ٠,٠٥

Sums = ,٢٦ × F_5 + ,٢٢ × F_6 + ,٢٦ × F_2 + ,١٨ × F_4 - ٧١,٩٧ .

ويتضح من الجدول (٣٥) أنه:

_ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين توفير البيئة الملائمة للتحصيل ، التوجيه الأخلاقي والديني ، والاستقرار الأسرى في التنبؤ بالدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال .

ـــ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المستوى الثقافى للأسرة فى التنبؤ بالدرجة الكلية لأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال .

ويمكن تفسير ذلك بأنه إذا ماتوافرت البيئة الأسرية الملائمة لرفع مستوى التحصيل فى المواد الأكاديمية التى يدرسونها الأبناء ، بجانب التوجيه المستمر الأخلاقى والدينى من قبل الآباء لتنمية السلوكيات المرغوبة والايجابية لديهم ، فضلاً عن التماسك والاستقرار الأسرى الذى يسود بيئة هؤلاء الأبناء ، وارتفاع المستوى الثقافى للأسرة ، كل هذه العوامل يكون لديها القدرة على التنبؤ بتكوين مفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والأكاديمية والعامة لدى هؤلاء الأبناء فى المراحل التعليمية المتباينة ، والعكس صحيح — خاصة — للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين ما ينتمون إلى بيئات أسرية لا تستطيع توفير الجو الملائم لرفع مستوى التحصيل أكاديمياً ، وتحصيلهم أقل مثابرة وتحملاً ، وأكثر توقعاً للفشل ، وانخفاض دافعيتهم للإنجاز ، بالإضافة إلى عدم استمرار آباء هؤلاء الأطفال فى التوجيه الأخلاقى والدينى لهم مما ينعكس أثره فى ظهور السلوكيات غير الايجابية ، كذلك غالباً ما تتسم الأسر للأبناء ذوى صعوبات التعلم بعدم التماسك والاستقرار الأسرى ، وانخفاض المستوى الثقافى لتلك الأسر وذلك عند مقارنتهم بأسر الأطفال العاديين ، الأمر الذى يؤدى إلى انخفاض مفاهيم الذات العامة والجسمية والاجتماعية والأكاديمية لدى هؤلاء الأبناء .

ومن ثم فالنجاح أو الفشل الدراسى ، وتنمية مفاهيم الذات العامة والجسمية والاجتماعية والأكاديمية لا يتوقف على سلوك الأبناء فحسب ، وإنما يعتمد أساساً على الظروف والمتغيرات الخارجية المرتبطة بالبيئة الأسرية ، وينعكس أثر ذلك بدوره على نشاط هؤلاء الأبناء وفعاليتهم الدراسية والأسرية ، بحيث يبذلون الجهد المناسب فى مواقف التحصيل الدراسى ، ودافعية الإنجاز، ورفع الثقة بالنفس ، وتكوين مفاهيم الذات العامة والجسمية والأكاديمية والاجتماعية .

* توصيات الدراسة :

تتحقق الاستفادة من نتائج هذه الدراسة التى توصلت إليها ، لكل من يتعامل مع الطفل فى هذه المرحلة العمرية ، وخاصة لآباء ومعلمين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وهذه التوصيات هى:

- ينبغى تعرض الطفل لخبرات جديدة – باستمرار – لأن الوعى بالذات أمر مستمد ومتصل بهذه الخبرات.
- استخدام أساليب التنشئة الوالدية السوية ، وتجنب الأساليب اللاسوية للوالدين والمعلمين ، وذلك لما له أثر كبير على تكوين مفهوم الذات الإيجابى لدى الأبناء .
- توطيد العلاقات بين المدرسة والمنزل وذلك بهدف وضع الأسس السليمة فى التعامل مع الطفل ومساعدته على تكوين مفهوم إيجابى للذات .
- مساعدة الطفل على تكوين الصدقات ، والعلاقات الطيبة مع الأقران لما له أثر كبير على مفهوم الذات الإيجابى للطفل .
- توفير المناخ الأسرى المناسب لتوفير البيئة الملائمة لرفع مستوى التحصيل الدراسي ، وتنمية الثقة بالنفس ، ونمو مفهوم إيجابى للذات للطفل .
- ضرورة بث جو من السعادة والأمن النفسى داخل المنزل والمدرسة ، والبعد عن التناحر أمام الأطفال ، وتجنب عوامل القلق والتوتر فى المنزل والمدرسة لما له أثر مباشر فى تكوين مفهوم ذات الأطفال .
- ضرورة التركيز على التوجيه الأخلاقى والدينى ، وتعزيز القيم والمفاهيم الايجابية لكل من يتعامل مع الطفل من أولياء الأمور والمدرسين لما له من تأثير هام فى تشكيل شخصية الطفل السوية ، وتكوين مفهوم لذاته .
- ينبغى توافر المثيرات البيئية والتربوية الملائمة للطفل حيث أنها تهيىء له المجال للانطلاق والإبداع وبالتالى فينمو مفهومه لذاته ، ويزداد تقديره لذاته ، وبالتالى يمكن التغلب على صعوبات التعلم الأكاديمية – إن وجدت – .

- ضرورة وضع برامج تنموية شاملة ومتكاملة لجميع الأطفال – وخاصة – لذوى صعوبات التعلم حتى يمكن تشخيصهم مبكراً مما يساعد فى عملية العلاج والحد من هذه الصعوبات.
- الحد من الظروف والأحداث التى تساهم فى تفكك العلاقات الأسرية ، وغياب الرقابة والضبط الأسرى ، وعدم وجود التوجيه الأخلاقى والدينى من الوالدين لدى الأبناء مما يؤثر سلباً فى نمو مفهوم الذات لديهم ، وانخفاض مستوى تحصيلهم ، وضعف ثقتهم بأنفسهم ، وظهور صعوبات فى التعلم لديهم .
- ضرورة تعاون المدرسة والأسرة لرعاية الطفل صحياً واجتماعياً وتربوياً وسلوكياً بما يضمن له تحقيق مفهوم ذات إيجابى له ، ورفع ثقته بنفسه .

قائمة المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد زكي صالح (١٩٧٨) : اختبار الذكاء المصور (كراسة التعليمات) ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة .

٢- السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٤) : مفهوم الذات لدى اطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين ، مجلة دراسات نفسية ، ع٤ ، مج ٣ ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) القاهرة ، ص ص ٤٥١ — ١٨٧ .

٣- السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) : دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا) والأطفال العاديين على المتغيرات المعرفية ، المؤتمر الأول للتربية الخاصة في مصر ، القاهرة .

٤- انشراح محمد دسوقي (١٩٩١) : بحث ميداني عن التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي ، دراسة مقارنة ، ع٢٠ ، السنة الخامسة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ص ٦٢ — ٧٨.

٥- إيمان محمود عبد الحميد القماح (١٩٩٤): العلاقة بين الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات وبين مفهوم الذات لدى الأطفال ، دراسة مقارنة ، ع٢ ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، (رانم) ، القاهرة ، ص ص ١٨٧ — ٣٣٥ .

٦- بطرس حافظ (٢٠٠٣) : الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، حورس للطباعة والنشر ، القاهرة.

٧- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨- سعد جلال (١٩٦٢) : المرجع فى علم النفس ، دار المعرف ، القاهرة .

٩- سعدية بهارد(١٩٨٣) : فى علم نفس النمو، دار البحوث العلمية، الكويت .

١٠- شحته عبد المولى على (١٩٩٣) : البيئة المنزلية وعلاقتها بالأسلوب المعرفى (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكى للأبناء ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
١١- شيرين محمد أحمد دسوقى (١٩٩٦) : صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
١٢- صالح حزين السيد (١٩٩٥) : مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسى الفعلى ، دراسة تتبعية فى الصدق التنبؤى والثبات والاتساق الداخلى ، ع٣٤ ، السنة التاسعة ، مجلة علة النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ص ٣٨ — ٥٨ .
١٣- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) مقدمة فى الصحة النفسية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
١٤- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٣) : تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية ، ع١٢ ، جـ١ ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس .
١٥- عثمان عبد العزيز (١٩٩٧) : البيئة الأسرية كما يدركها الفرد ودورها فى تدعيم الذات ، ع٧ ، مج ٢١ ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) القاهرة ، ص ص ١٧ — ٣٨ .
١٦- على محمد محمد الديب (١٩٩١) : نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى ، ع٢٠ ، السنة الخامسة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ص ١٠٠ — ١١٧ .
١٧- فايق محمد بدر (١٩٩٩) : القبول / الرفض الوالدى وعلاقته بمفهوم الذات وأثره على التحصيل الدراسى لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ، المؤتمر العلمى الرابع ، كلية التربية ، جامعة

طنطا ، ص ص ١ — ٢٢ .

١٨- فتحي عبد الحميد عبد القادر (١٩٩٣) : أثر مستوى التحصيل الدراسي والصف الدراسي والجنس على تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ع٢٠ ، جـ١ ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ص ص ٢٨١ — ٣٠٤ .

١٩- فيصل خير الزراد (١٩٩١) : التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ، دار النفائس ، بيروت .

٢٠- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٨٥) : العلاقة بين مفهوم الذات وبعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية لدى أطفال دور الحضانة ، كتاب المؤتمر الأول لعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢١- كالفن هول وجاردنر ليندزى (١٩٧٨) : نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج وقدرى حفنى ولطفى فطيم ، ط٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

٢٢- كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض .

٢٣- مصطفى خليل الشرقاوى (١٩٩٨) : التدريس العلاجى، مطبوعات جامعة الأزهر، القاهرة

٢٤- محمد أحمد دسوقى (١٩٨٩) : أثر المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة، ع٩ ، السنة الرابعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ٨٣ — ١٢٥.

٢٥- محمد محمد بيومى خليل (٢٠٠٠) : سيكلوجية العلاقات الأسرية، دار قباء للطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٦- محمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧) : تأثير تفاعل كل من قلق الإمتحان ومفهوم الذات الأكاديمى على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى، ع

٢٤، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص ٣١٥ — ٣٤٣.
٢٧- محمود عوض الله سالم وأحمد أحمد عواد (١٩٩٤) : مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعليم، ع ٢ ، مج ٢، مجلة الإرشاد النفسى ، القاهرة ، ص ص ٢٣٩ — ٢٨٩.
٢٨- نبيل السيد حسن (٢٠٠٠) : البيئة الأسرية وعلاقاتها بالاكتئاب والمخاوف لدى أطفال الريف والحضر بالمدرسة الابتدائية ، ع ٢٦ ، مج ١٠، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ص ص٧٧ — ١١٦.
٢٩- نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠) : دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية فى كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية) ، ع٥٤، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص ٦ — ٢٤.
٣٠- نجوى شعبان محمد خليل (١٩٩٤) : مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والاكتئاب والخوف لدى الأطفال المصريين والسعوديين، ع ٢١، ط ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ٢٠٣ — ٢٤٦.
٣١- يوسف عبد الفتاح محمد (١٩٩٠) : العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، دراسة عاملية مقارنة، ع ١٢، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص ١٤٦- ١٦٤.

ثانيا المراجع الأجنبية:

٣٢- Cadieux,A. (١٩٩٦): Psychometric properties of a Pictorial Self – concept Scale among Young Learning Disabled pupils, Psychology in the Schools, vo١,٣٣, No.٣, pp. ٢٢١–٢٢٩.

٣٣- Cooper, P.s. (١٩٩٣): Self-Esteem and Facial attractiveness learning Desabiled children, child study Journal, Vo١–٢٣, No. ٢, pp. ٧٩–٨٩.

٣٤- Durrant, J., Cunningham, C.& Volker, s.(١٩٩٠): dcademic, Social. And General self - Concepts of behavioral subgroups of Learning Disabled children, Journal of Educational psychology, Vo١,٨٢, No. ٤, pp. ٦٥٧–٦٦٣.

٣٥- Dyson, Lily, L. (١٩٩٦): the Experiences of families of children with learning Disabilities: parental stress, family Functioning and Sibling self-concept, Journal learning disabilities, vol.٢٩, No–٣, pp. ٢٨٠–٢٨٦.

٣٦- Dyson, Lily, L-(١٩٩٦): the Psychosocial functioning of school-age children who have siblings with developmental disabilities : change and stability over line, Journal of Applied Developmental Psychology, vol.٢٠(٢), pp–٢٥٣–٢٧١.

٣٧- Elbaum, B.(٢٠٠٢) : the self-concept of students with Learning disabilities: Ameta-Analysis of comparisons across different placements, learning disabilities: Research & practice, vol. ١٧, no.٤, pp. ٢١٦–٢٢٦.

٣٨- Evans, J., Jones, J.& Mansell, I (٢٠٠١): supporting siblings: Evaluation of support groups for brothers and sisters of children with learning disabilities and challenging behavior, Journal of learning Disabilities, vol. ٥ (١), pp. ٦٩–٧٨.

٣٩- Florian, L. Dorothy, J., Jefferson, J.L.& Fleming, J. (٢٠٠٢): the relationship of gang membership to self-esteem, family relation, and learning

disabilities, TCA, Journal, vol. ٣٠ (١) , pp. ٤-١٦.
٤٠- Gray-Lisa, A. (١٩٩٤): learning disabled children's self-concept: the effects of family Environment and SES, Diss, Abs. int vol. ٣٣, No. ٦, p. ١٦٦١.
٤١- Guoliang, Y. (١٩٩١): the relationship among Family Psychological environment, parents, rearing method and learning delinquents Juvenile delinquents social development, psychological science China , vol. ٢٢ (٥), pp. ٣٨٩-٣٩٣.
٤٢- Hagborg, W.J. (١٩٩٦): self-Concept and middle school students with learning Disabilities A comparison of scholastic comptence Subgroups, learning Disability quarterly, Vol.٩, No. ٢, pp. ١١٧-١٢٠.
٤٣- Handel, P.D. (١٩٩٩): Family relationships and perceived competence in students with learning disabilities, Diss, Abs int., vol ٦٠ (٣-A), P. ٠٦٤٧.
٤٤- Heyman, W.B (١٩٩٠): the self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem, Journal of learning Disabilities, Vol. ٢٣, No. ٨, pp. ٤٧٢-٤٧٥.
٤٥- Hurlock, E. (١٩٦٨): Developmental psychology (٣ rd . Ed), New York: Mcgrow Hill Book company.
٤٦- Kloomok, S.& cosden, M. (١٩٩٤): self-concept in relationship between Global self-concept, Academic "Discounting" Non academic self-concept and perceived Social support, Learning Disability Quarterly, vol. ٧١, No. ٢, pp. ١٤٠-١٥٣.
٤٧- Kurdek, L. Fine, M. & sinclaire, J. (١٩٩٥): school adjustment in sixth graders: Parenting, transition, family climate and peer norm effects, child development, vol. ٦, No.٦, pp.٤٣٠-٤٤٥.
٤٨- Korner, S. (١٩٩٨): the Relationship of attribution al styles self-concept and family functioning to depression in children and adolescents with learning disabilities, Diss. Abs. Int., vol. ٥٩, No. ١٠B, p. ٥٥٧١.
٤٩- Moisan, T.A. (١٩٩٥): Identification and Remediation of social skills Deficits in learning Disabilities

children, Ph. Of theses induplication Chicago, state University.

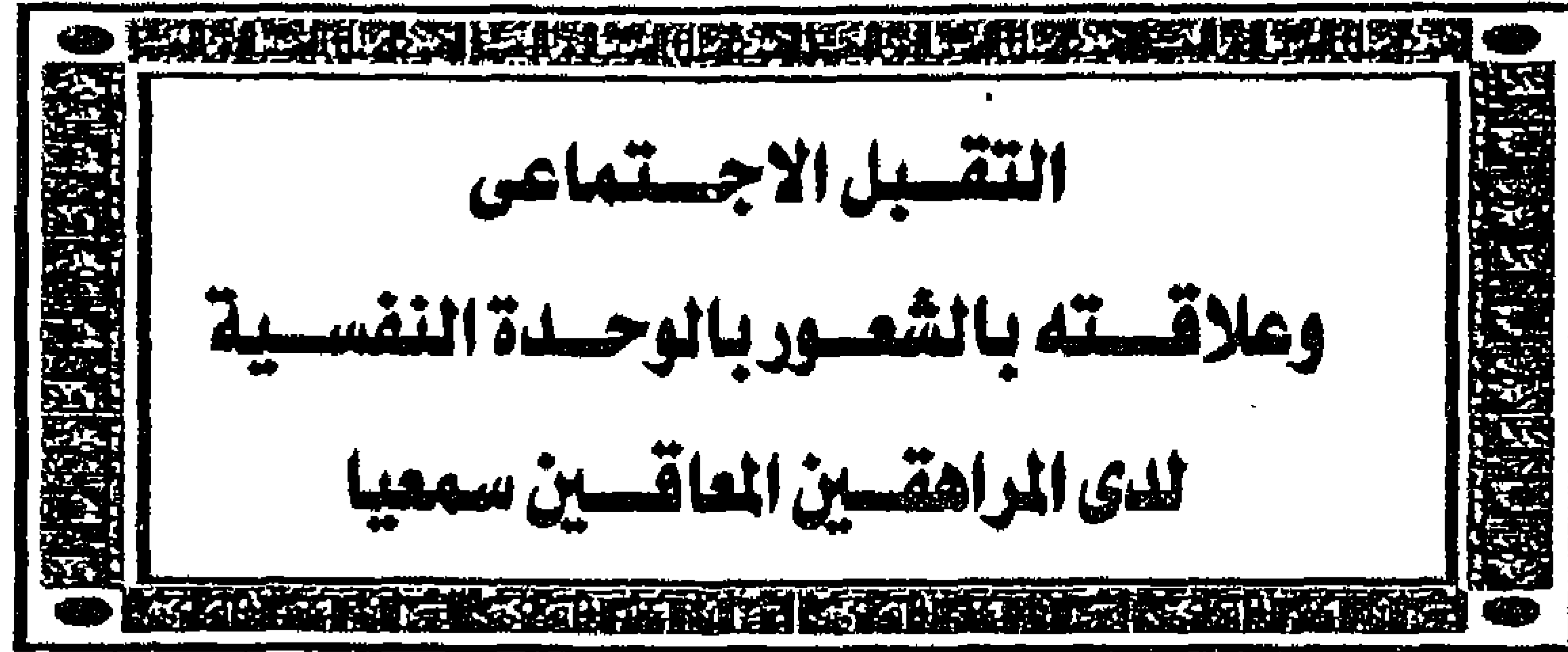
٥٠- Rothman, H.R, Cosden, M. (١٩٩٥): the Relationship between self-perception of a learning disability and Achievement, self-concept and social support, learning Disability quarterly, vol. ١٨, No. ٣, pp. ٢٠٣-٢١٢.

٥١- Sloan, D.B. (١٩٩٦): the effect of positive self talk training on perception of self-efficacy in students with specific learning disabilities, Dissertation Abstracts International, vol. ٥٧, No. ٧, pp. ٢٨٨٢, A.

جامعة الأزهر



كلية التربية



التقبل الاجتماعى وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعيا

إعداد

د / عادل صلاح محمد أحمد غنايم

مدرس الصحة النفسية / كلية التربية بتفهنا الأشراف

جامعة الأزهر

٢٠٠٦

مقدمة :

إن شعور الفرد المعاق سمعياً عن غيره فى النواحى الجسمية أو العقلية أو السمعية أو البصرية بدرجة كبيرة تؤثر على تصرفاته وسلوكياته ، كما ينعكس أثر الإعاقة على تصرفات المعاق خلال علاقته بالمحيطين به ، ومع بيئته بوجه عام.

وحقيقة أن حاسة السمع لمن أعظم الحواس والنعم التى وهبها الله عز وجل للفرد لما لها من أهمية كبيرة فى حياته ، وباعتبارها أساساً لعملية التواصل، ووسيلة التفاعل بين الفرد وبيئته ، فقد جاء فى كثير من آيات القرآن الكريم منها : **قوله تعالى "ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً. الإسراء (٣٦) ،وقوله تعالى: "ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون" السجدة (٩).**

لذلك فإن فقدان دور تلك الحاسة له تأثيره المباشر على كافة جوانب شخصية الأصم **Deaf** لأنه يشعر فى نفسه بأنه الحاضر الغائب بين الآخرين العادين المحيطين به، ويؤكد ذلك شاكر قنديل (١٩٩٥ : ١-٢) بقوله أن الأصم يعيش بين الناس وليس معهم ، وإنه يعيش فى وحدة مطلقة بعيداً عن الناس وهو فى وسطهم، معقود اللسان، مكبوت الانفعالات، محبوس المشاعر، مؤثر العزلة بعيداً عن قلب الحياة، إنه الأصم، إنه أكثر من مشكلة واحدة فى شخص واحد، ومن ثم فإنه فى أمس الحاجة للفهم والمساعدة والرعاية.

كما يشير رمضان القذافى (١٩٩٤ : ١٤٣) إلى أن آراء الأصم وطريقة تصرفاته وحرمانه من استخدام اللغة يجعلانه غريباً ومختلفاً عن الآخرين إذا ما قورن بالفرد العادى الذى يستحوذ على انتباه الآخرين ، فيؤثر هذا الشعور سلبياً على مفهوم الذات لدى الأصم مما يجعله يتجه إلى العزلة والشعور بالوحدة والابتعاد عن نظرات الاستغراب التى يبديها الآخرون تجاهه.

لذا فإن فقدان المعاق سمعياً للاتصال اللغوى مع المحيطين به يفرض عليه جدار من الصمت فيكون ذلك بمثابة معاول هدمه حيث يفتقد إلى العديد من المهارات الإجتماعية التى تؤهله للتفاعل الإجتماعى البناء مع الوسط الذى يعيش فيه مما يقوى لديه مشاعر العزلة والإحساس بالوحدة النفسية.

وأشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن المعاق سمعياً أكثر إظهاراً لمشاعر الوحدة النفسية وأقل تفاعلاً من المحيطين به ، ومنها : دراسة كل من ليفى وهوفمان (١٩٨٥) Levy & Hoffman ، دراسة مورفاى ونيولون (١٩٨٧) Murphy & NewLon, دراسة كنتسون ولانسنج Knutson & Lansing ، تشارلسون Charlson، باكنورث (١٩٩٣) Backnorth ، كاتس (١٩٩٤) Cates وماسون (١٩٩٧) Mason ، وعبد المنعم الدردير، جابر محمد (١٩٩٩) وكلوين (١٩٩٩) Kluwin ، ستينبرج وآخرون (١٩٩٩) Steinbrget, et al ، منى الدهان (٢٠٠١).

وعلى الرغم من ظهور الآثار السلبية للإعاقة على شخصية المعاق سمعياً ولا سيما الشعور بالوحدة النفسية ، إلا أن هذه الآثار قد تزيد أو تنقص وفقاً لعوامل عديدة لعل أهمها ما يتلقاه المعاق سمعياً من تقبل من المحيطين به.

ويؤكد عبد الغفار الدماطى (١٩٨٧ : ٣٤) على أن معظم المشكلات التى يعانى منها الأفراد ذوى الإعاقة السمعية ليست بصفة مباشرة عن فقدان السمع بل تحدث نتيجة لمجموعة الأنماط الانفعالية، إذن فالمشكلة ليست فى القصور السمعى فى حد ذاته ، بل فى كيفية استجابة المحيطين لإعاقته، وكيفية تقبلهم له، وبخاصة الوالدين، والأفراد فكثير من المشكلات لديه ترجع إلى تقبل الآخرين المحيطين فى بيئته لعجزه وقصوره.

ومن ثم فإن تفهم الأسرة والمدرسة والمجتمع المحيط للمعاق سمعياً تفهماً إيجابياً وتقبلهما له ، من شأنه أن يؤدى إلى تكوين مفهوم الذات الموجب

لدى الآخرين المحيطين به سواء من قبل والديه أو أقرانه، الأمر الذى يترتب عليه تحقيق المعاق سمعياً التوافق الشخصى والإجتماعى ، بل وتخفيض مشاعر الوحدة النفسية لديه ، وازدياد تفاعله الاجتماعى الإيجابى.

فإحساس المراهق المعاق سمعياً بالوحدة النفسية قد يكون ناتجاً عن شعوره بقبول أو رفض المحيطين به والمتمثل فى الأسرة والمدرسة والأقران.

فأشار جوسويك وجونز Goswick & Jones (١٩٨١): إلى وجود علاقة قوية بين انخفاض مفهوم الذات، وسوء التوافق وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً.

فقد أكد نورمى وآخرون Narmi , et al (١٩٩٧) على وجود علاقة بين انخفاض تقدير الذات ، انخفاض الكفاءة الشخصية فى المواقف الإجتماعية وتوتر العلاقات الشخصية فى ظهور الشعور بالوحدة النفسية ، والعزلة الإجتماعية لدى الأفراد، وخاصة المعاقين سمعياً.

وأشار بولوك Bullock (١٩٩٣) إلى أن عدم تقبل الأقران والاهتمام من قبلهم وتوتر العلاقات الأسرية أثناء التفاعلات الاجتماعية يؤثرون تأثيراً مباشراً على درجة شعور المعاق سمعياً بالوحدة النفسية.

أما ماركوين وآخرون (١٩٨٥) Marrcoen, et al فقد توصلوا إلى أن شعور الأطفال المعاقين بصفة عامة بالوحدة النفسية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلاقاتهم مع الوالدين.

كما يشير هنترمير Hintermair (٢٠٠٠) إلى أن العلاقة مع الوالدين، والألفة مع الجيران، والرضا عن عدد ونوع الأصدقاء ، وافتقاد الحب والتواد مع الآخرين من أهم المتغيرات المتعلقة بالشعور بالوحدة النفسية الناتجة عن سلوك المحيطين بالمعاقين بصفة عامة نحوهم، ودرجة التقبل أو الرفض لهن.

كما أشارت دراسة ستينبرج وآخرون Steinbrget, et al (١٩٩٩)، وتشارلسون Charlson (١٩٩٢) إلى أن عائق الاتصال اللغوى يتسبب فى عزلة المعاقين سمعياً اجتماعياً، بالإضافة إلى شعورهم بالوحدة النفسية.

كذلك يشير محمد بيومى حسن، (١٩٩٠) أن الأطفال الذين يشعرون بعدم التقبل من أصدقائهم أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة من الآخرين.

وعلى الرغم من اهتمام الكثير من المشتغلين بالطب النفسى والصحة النفسية بمضمار الشعور بالوحدة النفسية ، والعواقب المرضية الوخيمة التى بمثابة نقطة البداية للكثير من المشكلات النفسية والاضطرابات الانفعالية التى يعانى منها الأفراد بصفة عامة ، والمعاقين سمعياً بصفة خاصة، الأمر الذى يزيد شعور أولئك المراهقين المعاقين سمعياً بعدم القدرة على ممارسة الأنشطة الإجتماعية ضمن جماعات الأقران مما يترتب عليه انخفاض المكانة الإجتماعية لهم ، وفرض العزلة الإجتماعية عليهم ، هذا بالإضافة إلى هؤلاء المراهقين المعاقين سمعياً إذا ما كانوا غير متقبلين إجتماعياً من قبل والديهم وإخوتهم ومدرسيهم وأقرانهم ، فإنهم يعانون من المشكلات الشخصية فى المجال المدرسى والنفسى والإجتماعى والأسرى بدرجة أكبر من أقرانهم ممن هم فى مثل سنهم الذين يشعرون بدفء العلاقة مع المحيطين بهم مما يخفف عليهم آثار الإعاقة ويدعم تقبلهم لذواتهم مما ينعكس إيجابياً على جوانب شخصياتهم.

هذا بالإضافة إلى أن الشعور بالوحدة النفسية ليس مشكلة قاصرة على درجة الإعاقة فى حد ذاتها، بل فى كيفية استجابات المحيطين بالمعاق سمعياً من أقران ووالدين وأسرة ومدرسين، فضلاً عن تقبله لذاته.

وعلى الرغم من ذلك فهناك ندرة شديدة فى البحوث والدراسات العربية التى تناولت التقبل الإجتماعى وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء متغيرات: درجة الإعاقة ونوع الإقامة والجنس، لذلك فيكون من الأهمية بمكان تناول موضوع الدراسة الحالى، حيث

تعتبر خطوة على الطريق فى هذا المجال الذى لم ينل حظه من الدراسة حتى الآن.

مشكلة الدراسة:

من خلال العرض السابق يتضح أن المعاق سمعياً يعانى من الشعور بالوحدة النفسية ، كما أشارت العديد من الدراسات والأبحاث السابقة التى أجريت فى هذا المجال ، كذلك أوضحت نتائج دراسة عبد المنعم الدرير وجابر عبد الله (١٩٩٩) ودراسة منى الدهان (٢٠٠١) أن المعاقين سمعياً هم أكثر فئات الإعاقة إظهاراً لمشاعر وأحاسيس الوحدة النفسية وذلك مقارنة بالمعاقين بصرياً وعقلياً فضلاً عن العاديين.

وإذا كان الشعور بالوحدة النفسية لدى المعاقين سمعياً لا يعود إلى د رجة الإعاقة فحسب ، وإنما قد تؤثر استجابات المحيطين بهم ولا سيما أفراد الأسرة والأقران والمجتمع ككل سلبياً فى زيادة الشعور بالوحدة النفسية أو تخفيضه لذلك تحاول الدراسة الحالية إستكشاف العلاقة بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً (صم وضعاف السمع).

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية:

س١ : هل توجد علاقة بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء متغيرات الجنس (ذكور / إناث) ، درجة الإعاقة (صم / ضعاف سمع) ، نوع الإقامة (داخلية / خارجية)؟

س٢ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء الجنس (ذكور / إناث)؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهين المعاقين سمعياً فى ضوء نوع الإقامة (داخلية / خارجية)؟

س٤ : هل يمكن التنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي للمراهقين المعاقين سمعياً؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- إعداد مقياس لفظي وآخر إشاري للشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً (صم / ضعاف سمع).
- التعرف على علاقة بين التقبل الإجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً ، ومدى اختلاف هذه العلاقة وفقاً لدرجة الإعاقة والإقامة والجنس.
- إلقاء الضوء على الشعور بالوحدة النفسية – كأحد المشكلات النفسية والاجتماعية – التي يواجهها المراهقين المعاقين سمعياً بالمدرسة والأسرة ، بالإضافة إلى معرفة تأثر كل من درجة الإعاقة (صم/ ضعاف سمع) والإقامة (داخلية / خارجية) ، والجنس (ذكور / إناث) على شعور المعاق سمعياً بالوحدة النفسية.
- التعرف على مدى التقبل الإجتماعي للمراهقين المعاقين سمعياً كما يدركونه ، بالإضافة إلى معرفة اختلاف ذلك وفقاً لدرجة الإعاقة (صم / ضعاف سمع) والإقامة (داخلية / خارجية) والجنس (ذكور / إناث).
- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي لديهم كما يدركونه.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية للاعتبارات التالية:

١- تناول مشكلة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً ، والتي تشكل خطورة بالغة الأثر على سلوك المعاق سمعياً اجتماعياً . وتفقده

تواصله الإجتماعى وبالتالى تؤدى إلى إنعزاله وعدم تفاعله مما يجعله عبئاً ثقيلاً على الأسرة والمجتمع ، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى انتشار وشيوع الشعور بالوحدة النفسية لدى فئات الإعاقة بصفة عامة ، والمعاقين سمعياً بصفة خاصة:

٢- تلافى ظهور المشكلات النفسية الإجتماعية كالشعور بالوحدة النفسية وثيقة الصلة بعدم التقبل الإجتماعى بأبعاده المختلفة مما تؤثر على شخصية المراهق المعاق سمعياً ، وعلى حياته المستقبلية.

٣- ندرة الدراسات التى تناولت الشعور بالوحدة النفسية للمعاقين سمعياً فى البيئة العربية ، وعلاقته بالتقبل الإجتماعى لدى المراهقين المعاقين سمعياً.

٤- تفيد نتائج الدراسة الحالية فى تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للمراهقين المعاقين سمعياً غير المتقبلين إجتماعياً ، والتخفيف من حدة شعورهم بالعزلة والوحدة النفسية.

٥- تفيد النتائج أيضاً كل من أفراد الأسرة والمدرس والإخصائيين النفسيين لكى نساعدهم في تهيئة مناخاً ملائماً نفسياً وإجتماعياً يزيد من تقبل المراهق المعاق سمعياً وإجتماعياً مما ينعكس إيجابياً فى تخفيف معاناتهم من الشعور بالوحدة النفسية.

٦- إثراء المكتبة السيكولوجية بمقياس للشعور بالوحدة النفسية المقنن على المراهقين المعاقين سمعياً (صم وضعاف سمع).

٧- كما ترجع أهمية الدراسة الحالية أيضاً إلى تزايد عدد المعاقين سمعياً فى جمهورية مصر العربية حيث أشارت التقديرات إلى أن أعدادهم فى عام ١٩٩٦ (٦ .٩ .٩) ، وتشير التقديرات المتوقعة فى عام ٢٠٠٦ سوف يكون تعدادهم (١٠٩٨٥٩) ، وفى عام ٢٠١٦ سيكون (١٢٧٩٠٥)

لويس كامل ملكية (١٩٩٨ : ٤).

مصطلحات الدراسة :

أولاً : التقبل الإجتماعى : Social Acceptance

- يعترف جولدنسون (Goldenson , ١٩٨٤ : ٤٦٣) التقبل الإجتماعى بأنه إحساس الفرد بأنه يحظى التقدير والإهتمام من جانب الآخرين ، وهى خاصية تتسم بالتلقائية بعيداً عن التعقيد ، وباختصار فهو اتجاه مقبول فكرة أو شخص ما ، فى حين أن الرفض هو إنكار للحب والإهتمام ، وهو إتجاه عدوانى قائم على رفض فكرة أو شخص ما.
- أما جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (١٩٨٨ : ٢٠) فيعرفان التقبل الإجتماعى بأنه خاصية تصف إتجاهات الفرد إزاء الآخرين بالإيجابية والتسامح ، والتقبل مفهوم موضوعى فى طبيعته ، إذ يستبعد الأحكام القيمة والانغمار الإنفعالى ، حيث لا يمكن الفرد أن يعبر عن تقبله لسلوك أفراد لا يعجبه سلوكهم أو لا يوافق عليه.
- بينما عرفت سيفرت وهافننج (Seifert & Haffnung, ١٩٩٣: ١٨) التقبل الإجتماعى على أنه حاجة الفرد لأن يحصل على تأكيد لذاته من الآخرين ويشير أيضاً التقبل إلى الاعتبار الموجب غير المشروط Unconditioned positive regard بمعنى أن ينال الفرد التقدير من الآخرين بدون أية شروط.

كما يعرف أسامة أبو سريع (١٩٩٣ : ٥١) بأنه درجة نجاح الأشخاص فى عضوية الجماعات التى ينتمون إليها ، كما تتحدد من اختيار الأعضاء كرفقاء يشاركون فى اللعب أو العمل.

ويعرف أيضاً على عبد النبى (١٩٩٦) التقبل الإجتماعى بأنه شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول لدى أعضاء أسرته وأقرانه ومدرسيه ، ومن ثم يكون مقبول لدى ذاته هو بشكل يحقق له التوافق الشخصى والإجتماعى.

وللتقبل الإجتماعى فى الدراسة الحالية أبعاد عديدة هي:

١- **تقبل الذات**: هو إدراك الفرد بالرضا عن ذاته فى إطار رضا الآخرين عنه وتقبلهم له.

٢- **تقبل الأسرة**: هو إدراك الفرد بأنه محبوب من أفراد أسرته ، وبأنه محور إهتمامهم وبأنه يستمتع بتواجده معهم وهم يستمتعون بتواجده بينهم ، مما يشعره بالتقدير من جانبهم.

٣- **تقبل الأقران**: هو إدراك الفرد بأنه يحظى باهتمام أقرانه ، وأنهم يتقبلون آرائه وطموحاته ، ويسعون إلى إشتراكه معهم فى كافة الأنشطة التى يقومون بها ، ويشعرون بالآمة ويتقبلون إعاقته.

٤- **تقبل المدرسة**: هو إدراك الفرد كما يمنحه المعلم والعاملين بالمدرسة له من حب وإهتمام وإحترام لآرائه وشعوره بأنه سعيد بالتواجد معهم داخل المدرسة خارجها.

وسوف يتبنى الباحث هذا المفهوم الإجرائى فى الدراسة الحالية ، كما تدل عليه الدرجة المرتفعة لمقياس التقبل الإجتماعى للمراهقين المعاقين سمعياً.

ثانياً: الشعور بالوحدة النفسية: Feeling of Loneliness

يعرف إبراهيم قشقوش (١٩٨٣: ١٩١) الشعور بالوحدة النفسية بأنه شعور الفرد بوجود فجوة نفسية Psychological gap تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسى إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والتواد والحب من جانب الآخرين ويترتب على ذلك حرمان الفرد من أهليته الإفراط فى علاقات مثمرة مشبعة مع أى من أشخاص وموضوعات الوسط الذى يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله ، ويتضح من ذلك أن الشعور بالوحدة يمثل حالة نفسية يصاحبها كثير من صنوف الضجر والملل والتوتر والضيق لدى كل من يشعر بها أو يعانيها.

كما يعرف كل من ماركوين وبروماج : (Marcoen & Brumage, ١٩٨٥ : ١٠٢٧) الشعور بالوحدة النفسية بأنه حالة يشعر فيها الفرد بأنـه وحيـد ويفتقـد إلى الرعاية والاهتمام من قبل الآخرين ، كما أنه غير قادر على التخلص من هذا الشعور وقتما شاء ذلك.

أما عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٥ : ١٣) فيعرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه خبرة تشمل المشاعر الحادة التى كونها الفرد من خلال الوعى الذاتى لتحطيم الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات.

بينما يعرفه محمد بيومى حسن (١٩٩٠ : ١٥٧) بأنه ابتعاد الطفل عن زملائه ، والانزواء عنهم ، وعدم التفاعل معهم بسبب شعوره بافتقاد الصديق والرفيق.

كما يعرف محمود عطا (١٩٩٠ : ٢٧٤) الشعور بالوحدة النفسية بأنه حالة نفسية تنشأ بين إحساس الفرد بأنه ليس على قرب نفسى من الآخرين ، وهذه الوحدة ناتجة عن افتقار الفرد لأن يكون طرفاً فى علاقة محددة أو مجموعة من العلاقات ويترتب عليها كثير من صنوف الضيق والضجر.

وقد حدد يونج Young (In: Weiten & Lioyed, ١٩٩٤: ٢٠٥) أنه توجد ثلاث أنواع من الشعور بالوحدة النفسية وهى الشعور بالوحدة النفسية المزمن Chronic Loneliness وفى هذه الحالة يتأثر بها الأفراد غير القادرين على تطوير الرضا عن شبكة العلاقات البينشخصية عبر السنوات ، والشعور بالوحدة المؤقت Transitional Loneliness يحدث للأفراد الذين لديهم رضا بالعلاقة الإجتماعية فى الماضى ولكن أصبحوا يشعرون بالوحدة النفسية فى الحاضر بسبب تمزق العلاقات الإجتماعية (مثل موت الصديق ، الطلاق ، أن يرحل الصديق إلى مكان بعيد) والشعور بالوحدة العابرة Transient Loneliness الذى يتضمن الشعور القصير والمتقطع ، والذى يكون من المحتمل أن يمر به الناس حتى عندما تكون حياتهم الإجتماعية مناسبة ومعقولة.

كما يعرف أمان محمود (١٩٩٨ : ٤٠) الشعور بالوحدة النفسية بأنه الشعور بالضعف السيكولوجي وتفكك الوجدان وإفتقاد التقبل والتواد من الآخرين مع وجود فجوة نفسية تباعد بين الإسهاب فى العوامل الإجتماعية ، وتبرز فى الانسحاب فى العلاقات الإجتماعية متمثلة فى الشعور بالحاجة للحب ، عدم التقبل الإجتماعى ، العزلة الإجتماعية.

كذلك يعرف كل من عبد الباسط خضر ونجوى شعبان (١٩٩٩ : ١٠٠) الشعور بالوحدة النفسية بأنه شعور الفرد بعدم الإنسجام مع الآخرين، وأنه فى حاجة إلى الأصدقاء ، ولا يجد من يشاركه لعبه واهتماماته ويشعر معه بالصداقة، ويغلب عليه الشعور بالعزلة والوحدة النفسية.

ومن خلال إستعراض التعريفات السابقة للشعور بالوحدة النفسية ، يمكن تعريف الشعور بالوحدة النفسية بأنه خبرة نفسية مؤلمة تنتج عن شعور المعاق سمعياً بعدم القرب النفسى من أعضاء أسرته وأقرانه ومدرسيه ، وفقدان الثقة والعلاقات الإجتماعية الدافئة معهم ، وتوقع الرفض منهم ، وشعوره بالعزلة عنهم .فلا ينخرط معهم فى إقامة علاقات مشبعة ومثمرة.

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة المرتفعة التى يحصل عليها المراهق المعاق سمعياً على مقياس الشعور بالوحدة النفسية المستخدم فى الدراسة الحالية.

ثالثاً : المعاقين سمعياً (الصم) : Deafness

يعرف عبد العزيز الشخص (١٩٩٢ : ٣٣٥) الأصم بأنه الذى حرم حاسة السمع منذ ولادته وقبل تعلمه الكلام إلى درجة تجعله حتى مع إستعمال المعينات السمعية غير قادر على سماع الكلام المنطوق ومضطر لإستخدام الإشارة أو لغة الشفاة أو غيرها من أساليب التواصل مع الآخرين.

ومن ثم فالصم هم الذين فقدوا حاسة السمع منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام بدرجة لا تسمح لهم بالإستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والإجتماعية فى البيئة السمعية.

أما ضعاف السمع: هم الذين يعانون عجزاً جزئياً أو نقصاً فى حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالإستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والإجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة (كالسماعة مثلاً).

دراسات وبحوث سابقة:

توجد ندرة فى الدراسات السابقة التى تناولت الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتقبل الإجتماعى لدى فئة المعاقين سمعياً ، وخاصة فى البيئة العربية ، رغم أن الشعور بالوحدة النفسية يمثل مشكلة عامة وملحة حيث تنبثق منها كثير من الإضطرابات الشخصية ، والأمراض النفسية الإجتماعية المختلفة.

- فقد قام كل من آشر وويلير (١٩٨٥) Asher & Wheeler: بتطبيق إستبيانا للشعور بالوحدة النفسية على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الإبتدائى، وذلك بهدف تقييم أو تحديد مشاعر الوحدة النفسية لدى مجموعتين أولهما: وتمثل المجموعة المرفوضة من قبل أقرانهم، وثانيهما : تمثل المجموعة المعزولة عن أقرانهم ، وقد توصلت النتائج إلى أن المجموعة المرفوضة من قبل أقرانهم كانت أكثر معاناة وإحساساً بالوحدة النفسية.
- كما هدفت دراسة ليفى وهوفمان (١٩٨٥) Levy & Hoffman إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الاجتماعى وفقد السمع لدى عينة من الأطفال الصم أو من يعانون من ضعف سمع شديد، وقد تكونت العينة (١٢) طفلاً أصم، (١٢) طفلاً عادياً، وتراوحت أعمارهم من ٤ – ٦ سنوات، وقد تم ملاحظتهم لمدة ١٥ دقيقة لمدة شهر وفق قائمة زمنية لـ ١٩ نوعاً من السلوك الاجتماعى، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الاجتماعية وفقد السمع حيث لوحظ أن الأطفال الصم أقل مهارة اجتماعية من الأطفال العاديين كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الصم وضعاف السمع

أكثر ميلاً للعزلة الذاتية، والإحساس بالوحدة تجاه التفاعل مع الآخرين من الأطفال العاديين.

- كما استهدفت دراسة مارفي (١٩٨٦) Marphy التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة المعاقين سمعياً، وتكونت العينة من (١٧٠) طالباً أصم مدمجين بالكليات مع الطلاب العاديين، وقد توصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم يعانون من الشعور بالوحدة النفسية أكثر من الطلاب العاديين، وأن الطلاب الصم الجدد يعانون الإحساس بالوحدة أكثر من طلاب السنوات النهائية، وأن الذكور الصم يشعرون بالوحدة أكثر من الإناث، كما أوضحت النتائج وجود ارتباطاً عكسياً بين تقبل الوالدين والأقران والإحساس بالوحدة لدى الصم، كما وجد ارتباط عكسي أيضاً بين التوافق مع الإعاقة والشعور بالوحدة النفسية.
- فقد أجرى مورفي ونيولون (١٩٨٧) Murphy & Newlon: دراستهما التي هدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة المعاقين سمعياً Hearing Impaired وبلغت العينة من (١٧٠) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب المعاقين سمعياً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الطلاب العاديين سمعياً، كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين المراهقين الصم وضعاف السمع Hard of hearing في الشعور بالوحدة النفسية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية لصالح الذكور بمعنى أن الإناث أكثر إظهاراً للوحدة النفسية من الذكور وذلك راجعاً إلى عدم تقبل أسرهم، أقرانهم لهن.
- كما أجرى كنتسون ولانسنج (١٩٩٠) Kuntson & Lansing دراستها التي هدفت إلى بحث العلاقة بين مشكلات التواصل Communication Problems والصعوبات النفسية لدى الأفراد فاقدي السمع تماماً Hearing

Loss ، وقد بلغت العينة من (٢٧) فرداً من الأفراد فاقدى السمع ، وطبق عليهم بروفيل التواصل لفاقدى السمع ، والعديد من الاختبارات الأخرى عن الوظائف النفسية والتوافق الشخصى والإجتماعى وإستراتيجيات التواصل غير المناسبة ، وقد توصلت النتائج إلى نقص التكيف لدى فاقدى السمع يرتبط إرتباطاً مباشراً بالاكتئاب والانطواء الإجتماعى Social Introversion والشعور بالوحدة النفسية والقلق الإجتماعى.

- كما أجرى تشارلسون (١٩٩٢) Charlson: دراسة على ٢٣ حالة من الطلاب بالمدارس العليا الذين يعانون مكن العزلة الإجتماعية عن أصدقائهم وأسرهم أو الإثنين معاً ، وقد أشار تحليل البيانات إلى أن معظم المراهقين المعاقين سمعياً الذين لديهم درجات من العزلة عن أصدقائهم أو أسرهم أمكنهم إستخدام أساليب للتغلب على عزلتهم ، وأنه من الضرورى أن يعرف المراهق المعاق سمعياً أنه من الطبيعى أن يشعر بالوحدة والانعزال نتيجة لمشكلات التواصل التى تواجهه.
- وقام أيضاً باكنورث (١٩٩٣) Backenorth ، بدراسته التى هدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً بالسويد ، وبلغ أفراد العينة (٥٩) مراهقاً من الصم ، وقد أوضحت أن المراهقين المعاقين سمعياً أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية ، واكثر ضعفاً فى تكوين الصداقات واكثر ضعفاً فى تكوين العلاقات الشخصية فيما بينهم وبين المحيطين بهم من قبل أقرانهم وأسرهم.
- أما كاتس (١٩٩٤) Cates فقد هدفت دراسته إلى تحديد تأثير العزلة اللغوية أثناء الطفولة على البالغ الأصم Hearing Impaired فى الشعور بالوحدة النفسية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٥) فرداً من البالغين الصم الذين تربوا فى أسر عادية سمعياً ، وتوصلت النتائج إلى أن العزلة اللغوية الشفوية أثناء الطفولة لها علاقة قوية بالشعور بالوحدة التى يعانى منها البالغ

الأصم، وأن أنماط التواصل بين الطفل والأب أكثر دلالة من الأم حيث أن العديد من الباحثين إهتموا بالتركيز على العلاقة بين الطفل وأمة وتجاهلوا دور الأب وهو الأهم ، ولذلك فان دور الأب يجب ألا يهمل في تنمية التواصل مع الأطفال المعوقين سمعياً.

- وأجرى ماسون (١٩٩٧) Mason دراسته واستهدف إدماج المراهقين المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام، وبلغ عدد أفراد العينة ٥٠ طالباً من الطلاب المعاقين سمعياً بمدارس الثانوى العام بكندا ، وقد أظهرت النتائج أن المراهقين المعاقين سمعياً أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية، واغترابا وأقل توافقاً مع أقرانهم العاديين ، فضلاً عن فقدان التواصل فيما بينهم وأقرانهم العاديين.

-كما هدفت دراسة ستنبرج وآخرون (١٩٩٩) Seteinberg , et al إلى تحديد العلاقة بين المساعدة الإجتماعية والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية لدى المراهقين المعاقين سمعياً ، وتكونت العينة من (٧٠) مراهقات من المراهقين المعاقين سمعياً ، منهم (٣٠) ذكور (٤٠) من الإناث ، وقد أوضحت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين ضعف المساعدة الإجتماعية والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية مما يؤدى إلى فقدان التواصل الإجتماعي فيما بين المراهقين المعاقين سمعياً والمحيطين بهم من العاديين.

- دراسة كلوين (١٩٩٩) Kulwin : وهدفت التعرف على الفروق بين مفهوم الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب الصم العاديين ، وتكونت العينة من (٧٥) طالباً ، منهم (٣٦) طالباً من الطلاب الصم ، (٣٩) طالباً من الطلاب العاديين ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب الصم العاديين ، أى أن الطلاب الصم كما أوضحت النتائج إلى وجود فروق دالة

إحصائياً بين مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب الأصغر سناً والأكبر سناً لصالح الطلاب الأكبر سناً.

- وأجرى **عبد المنعم الدردير وجابر عبد الله (١٩٩٩)**: ودراستهما التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات ودافعيه الإنجاز لدى المعاقين سمعياً ، وبلغ أفراد العينة من (٣٦) تلميذاً وتلميذة من الصم بمدارس قنا ونجع حمادى، وقد توصلت النتائج إلى أن التلاميذ المعاقين سمعياً أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية عند مقارنتهم بالتلاميذ المكفوفين والمعاقين عقلياً ، كما أوضحت النتائج أيضاً أن التلاميذ المعاقين سمعياً أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية وانخفاضاً في مفهوم الذات لديهم وإنخفاض المهارات الإجتماعية لديهم ودافعيتهم للإنجاز ، أى وجود علاقة سالبة بين درجات التلاميذ المعاقين سمعياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الإجتماعية ودافعية الإنجاز.
- وقامت **منى الدهان (٢٠٠١)** بدراستها التى استهدفت التعرف على الفروق فى الاحساس بالوحدة النفسية بين كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوى التخلف العقلى البسيط والأطفال الصم ، وقد تكونت العينة من (٧٢) طفلاً من العاديين ، منهم (٢٦ أنثى)، (٣٦ ذكراً) وتتراوح أعمارهم ما بين ٩ - ١٢ عاماً بمتوسط عمرى ١٠,٦٣ فى الصفين الرابع والخامس الإبتدائى بمدرسة طور سيناء الإبتدائية والصف الأول الإعدادى بمدرستى المحبة الإعدادية بنات ، ومدرسة أبو بكر الإعدادية بنين ، وعينة الأطفال ذوى التخلف العقلى البسيط وقوامها (٥٢) طفلاً (٢٦ أنثى ، ٢٦ ذكراً) بمدارس التربية الفكرية ما بين ٩ - ١٤ عاماً بمتوسط عمرى ١١,٨١ عاماً ، وعينة الأطفال الصم وضعاف السمع قوامها (٦٤) طفلاً (٣٢ أنثى، ٣٢ ذكراً) تتراوح أعمارهم ما بين ٩ - ١٤ عاماً بمتوسط عمرى قدرة ١١,٤٤ عاماً من

الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع التعليمى بمدرستى الأمل للصم بالعباسية والمنيرة للتربية السمعية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فى الإحساس بالوحدة النفسية بين كل من الطفل العادى المتخلف عقلياً والطفل الأصم ، كما أوضحت كل من الإناث الصم والذكور العاديين والمتخلفين عقلياً ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال الصم وذلك بمقارنتهم بالأطفال العاديين والأطفال ذوى التخلف العقلى البسيط.

المحور الثانى: دراسات تناولت التقبل الإجتماعى وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية.

- كذلك رينشاو وبراون (١٩٩٣) Renshow & Brown وقد إستهدفت التعرف على مدى إنتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية ، وقد تكونت العينة من (١٢٨) تلميذا من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الإبتدائى ، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين الشعور بالوحدة النفسية والانسحاب الاجتماعى لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، فضلاً عن عدم تقبلهم من أقرانهم وذلك عند مقارنتهم بنظرائهم ممن هم فى مثل سنهم، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية لدى تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصف السادس وذلك لصالح تلاميذ السف السادس ، أى أن تلاميذ الصف الثالث أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية من تلاميذ الصف السادس.
- فقد أجريا جالانكى وكالنتزى (١٩٩٩) Galanaki & Kalantzi دراستهما التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية وفاعلية الذات لدى الأطفال عن طريق تفاعلهم وتقبلهم من أقرانهم، وتكونت العينة من (٦٦) تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والسادس بالمدارس اليونانية ، وقد أوضحت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين شعور الأطفال

بالوحدة النفسية وعدم تقبلهم من أقرانهم ، فضلاً عن إنخفاض فعالية الذات والتحصيل الدراسى لديهم كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأصغر سناً والأطفال الأكبر سناً فى إظهارهم للشعور بالوحدة النفسية وذلك لصالح الأطفال الأكبر سناً ، أى أن الأطفال الأصغر سناً أكثر إحساساً بالوحدة النفسية عن الأطفال الأكبر سناً.

- واستهدفت دراسة جونسون وآخرون (٢٠٠١) Johnson , et al إلى تحديد العلاقة بين عدم التماسك الأسرى والصراع الوالدى كمنبئات لظهور الشعورر بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية والقلق الإجتماعى لدى المراهقين وقد تكونت العينة من (١٢٤) مراهقاً ، وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين مستويات عدم التماسك الأسرى والصراع الوالدى كما يدركه المراهقين ، وبين إظهارهم للشعور بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية ، وإحساسهم بالقلق الإجتماعى ، وذلك يعنى أنه كلما أدراك المراهقين انتمائه إلى أسرة غير متماسكة أو وجود صراع بين والديه كلما زاد إحساسه بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية بل وعدم قدرته على المشاركة فى المواقف الإجتماعية المختلفة وذلك على طرف النقيض تماماً من المراهق الذى يدرك تماسك أسرته وعدم وجود صراع بين والديه.
- فى حين جاءت بعض الدراسات التى تناولت التقبل الإجتماعى لدى المعاقين سمعياً وكانت نادرة وقليلة جداً – فى حدود علم الباحث – سوى دراسة على عبد النبى (١٩٩٦) التى هدفت إلى التعرف على الفروق بين المراهقين الصم وضعاف السمع والعادين فى أبعاد التقبل الإجتماعى ، وذلك على عينه قوامها (١٢٠) منهم (٦٠) إناث (٦٠) ذكور من الصم و (٦٠ إناث)، (٦٠ ذكور) من ضعاف السمع ، (٦٠) ذكور (٦٠) إناث من العاديين وذلك بمدارس الأمل بينها والتربية السمعية بينها والمدارس الحكومية

بينها ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد التقبل الإجتماعي بين المراهقين وضعاف السمع والعاديين وذلك لصالح العاديين.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات التي تناولت الشعور بالوحدة النفسية والتقبل الإجتماعية لدى المعاقين سمعياً ، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى ما يأتي :

- وجود عوائق الاتصال اللغوى لدى المعاقين سمعياً التي تتسبب في نشوء الصعوبات الإجتماعية والتي تؤدى بدورها إلى الإحساس بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية.
- أن المعاقين سمعياً صم وضعاف سمع أقل في مستوى النضج الإجتماعي والكفاءة والمهارات الإجتماعية بالمقارنة بالعاديين المماثلين لهم في العمر والجنس ، بالإضافة إلى أنهم أكثر رفضاً من أقرانهم وميلاً للوحدة النفسية.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أبعاد التقبل الإجتماعي والشعور بالوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية لدى المعاقين سمعياً (صم /ضعاف سمع)
- إن عدم التماسك الأسرى والصراع الوالدى والإتصال المحدود بين المنزل والمدرسة كمسببات لنشوء غالبية الإضطرابات النفسية والإنفعالية والإجتماعية لدى المعاقين سمعياً كالانطواء والانسحاب الإجتماعي والقلق الإجتماعي والإحساس بالوحدة النفسية والإكتئاب والخجل وإنخفاض تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس والإغتراب وسوء التوافق الشخصي والإجتماعي.
- يختلف الشعور بالوحدة النفسية باختلاف كل من العمر الزمني والجنس ونوع الإقامة ودرجة الإعاقة (صم / ضعاف سمع).
- وجود إرتباطاً عكسياً بين الرضا عن علاقة المعاق سمعياً بوالديه وأقرانه وإحساسه بالوحدة النفسية ، كما يوجد إرتباطاً عكسياً بين تقبل الإعاقة

والتوافق معها والشعور بالوحدة النفسية لدى المعاق سمعياً (صم / ضعاف سمع).

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى:

١- توجد علاقة التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً ككل (صم وضعاف سمع)؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء الجنس (ذكور/ إناث) ، درجة الإعاقة (صم / ضعاف سمع).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء نوع الإقامة (داخلية / خارجية)؟

٤- يمكن التنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعى والدرجة ، الكلية للتقبل الإجتماعى للمراهقين المعاقين سمعياً.

- وفى سبيل التحقق من صحة هذه الفروض ، ثم القيام بالإجراءات الآتية:

أولاً: العينة:

تم إختيار عينة الدراسة الحالية من الطلاب والطالبات المعاقين سمعياً بمدارس الأمل للصم، بالزقازيق وميت غمر بالدقهلية ، وكان إختيار أفراد العينة تنحصر فى دائرة المستوى الإقتصادى الإجتماعى المتوسط دون المتوسط ، وقد تكونت العينة من (١٢٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٦) عاماً من الصم وضعاف السمع ، وتقسيمهم ، من الصم وضعاف السمع ، وثم تقسيمهم إلى المجموعات الآتية:

- مجموعة الصم: وقوامها (٦٠) طالب ، منهم (٣٠ ذكور ، ٣٠ من الإناث).

– مجموعة ضعاف السمع: وقوامها (٦٠) طالب منهم (٣٠ من الذكور ، ٣٠ من الإناث).

*** وقد تم تقسيم مجموعتى الدراسة طبقاً لإقامتهم داخل وخارج المدرسة إلى ما يأتى:**

– **الطلاب الصم الذكور:** وعددهم (١٥) من المقيمين داخل المدرسة ، (١٥) من المقيمين خارج المدرسة ومع ذويهم.

– **الطالبات الصم الإناث:** وعددهم (١٥) من المقيمات داخل المدرسة ، (١٥) من المقيمات خارج المدرسة ومع ذويهم.

– **الطلاب ضعاف السمع الذكور:** وعددهم (١٥) من المقيمين داخل المدرسة ، (١٥) من المقيمين خارج المدرسة ومع ذويهم.

– **الطالبات ضعاف السمع الإناث:** وعددهم (١٥) من المقيمات داخل المدرسة ، (١٥) من المقيمين خارج المدرسة مع ذويهم.

ثانياً : أدوات الدراسة :

١– مقياس التقبل الإجتماعى للمراهقين المعاقين سمعياً

إعداد: على عبد النبى (١٩٩٦)

أ– **تقبل الذات:** هو إدراك المعاق سمعياً بالرضا عن ذاته فى إطار رضا الآخرين عنه وتقبلهم له.

* يشير الباحث إلى أن نسبة الفقد السمعى لدى الصم من الذكور والإناث، قد تراوحت من ٦٠ : ٨٠ ديسبيل ، هذه القياسات مدونة بملفات الطلاب داخل المدرسة.

ب– **تقبل الأسرة:** هو إدراك المعاق سمعياً انه محبوب من أفراد أسرته ، وأنه محور إهتمامهم، وأنه يستمتع بتواجده معهم، وهم يستمتعون بتواجده بينهم مما يشعره بالتقدير من جانبهم.

جـ- **تقبل الأقران:** هو إدراك المعاق سمعياً بأنه يحظى بأنه يحظى باهتمام أقرانه ، وأنهم يتقبلون آرائه وطموحاته ، ويسعون إلى إشتراكه معهم فى كافة الأنشطة التى يقومون بها ، ويشعرون بآلامه ويتقبلون إعاقته.

د- **تقبل المدرسة:** هو إدراك المعاق سمعياً لما يمنحه المعلم والعاملين بالمدرسة له من حب واهتمام واحترام لآرائه وشعوره بأنه سعيد بالتواجد معهم داخل المدرسة وخارجها.

- وللمقياس مفتاح تصحيح خاص به والدرجة المرتفعة فى أبعاد المقياس تشير إلى تقبل إجتماعى مرتفع ، بينما تشير الدرجة المنخفضة فى نفس الأبعاد إلى تقبل إجتماعى منخفض.
- وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية بعد تطبيقه على (٣٠) مراهقاً من المراهقين المعاقين سمعياً بواسطة طريقة "سبيرمان براون" المصححة للتجزئة النصفية فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ كما قام أيضاً بحساب صدمة المقياس فى الدراسة الحالية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات في كل بعد من الأبعاد على حده بدرجاتهم على المقياس ككل ، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:
- تقبل الذات ٠,٦٨٩
- تقبل الأسرة ٠,٨٣٩
- تقبل الأقران ٠,٨٤٦
- تقبل المدرسة ٠,٥٦١

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١ وهذا يؤكد صدق محتوى المقياس لأبعاد التقبل الإجتماعى على المراهقين المعاقين سمعياً.

٢- مقياس الشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً.

إعداد: الباحث

اهتمت البحوث والدراسات العربية بإعداد مقاييس للشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب المعاقين بوجه عام، ومن بينها: مقياس عبد المنعم الدردير وجابر عبد الله (١٩٩٩) ، ومقياس منى الدهان (٢٠٠١) - وبالتالى لم يتحصل الباحث فى حدود علمه - على مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً، ومن هنا رأى إعداد هذا المقياس لاستخدامه لدى المراهقين المعاقين سمعياً فى البيئة المصرية، وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات الآتية:

- تم الاستفادة من البحوث والدراسات والأطر النظرية التى تناولت الشعور بالوحدة النفسية لدى المعاقين بوجه عام فى إعداد فقرات المقياس الحالى.
- كما تم مراجعة مقاييس الشعور بالوحدة النفسية للمعاقين بوجه عام ومنها مقياس آشر وويلر Asher & Wheeler (١٩٨٥)، ومقياس رينشاو وبراون Renshaw & Brown (١٩٩٣)، ومقياس عبد المنعم الدردير وجابر عبد الله (١٩٩٩) ؛ وكرامر وآخرون Cramer , et al (٢٠٠٠) ، منى الدهان (٢٠٠١).

ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة ، وتم صياغتها فى ضوء التساؤلات وذلك لمراعاة خصائص المراهقين المعاقين سمعياً ، ودرج المقياس تدريجياً ثلاثياً من (دائما - أحياناً - نادراً) وكتبت تعليمات المقياس بما يتناسب مع عباراته حيث تسير فى الاتجاه السلبى، وتعبر الدرجة المنخفضة عن إنخفاض الشعور بالوحدة النفسية ، بينما الدرجة المرتفعة تعبير عن إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهق المعاق سمعياً سواء كان أصم أم ضعيف سمع.

صدق المقياس: وقد تم التحقق من صدق المقياس باتباع الطرق الآتية:

١- الصدق الظاهرى (صدق المحكمين):

- الصدق المقياس الحالى بدرجة قياسية من الصدق الظاهرى ، حيث إتفق المحكمون للمقياس على إرتباط عبارات المقياس المراد قياسها ، كما تميز المقياس بوضوح تعليماته ، سهولة فهمة لأنه تم صياغة العبارات بلغة هجاء الأصابع لكى تتناسب مع عينة الدراسة ، وقد تم حذف بعض العبارات التى رأى المحكمون إستبعادها ، كما أن هذا المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الوضوح والسهولة مما جعله مناسبة للمراهقين المعاقين سمعياً بوجه عام (صم وضعاف سمع).

٢- صدق المحك:

- تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك بمقارنته بمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى المعاقين إعداد: عبد المنعم الدردير (١٩٩٩) ، على عينة من الطلاب تكونت من (٣٠) مراهق معاق سمعياً ، وتم حساب معامل الارتباط بينهم على درجاتهم فى المقياس ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٩) وكان دالاً عند ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس الحالى.

٣- صدق الاتساق الداخلى:

- ثم حساب معامل ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بواسطة حزمة البرامج الإحصائية Spss، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة وتراوحت من (٠,٧٣ - ٠,٩١) ودالة عند ٠,٠١.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس الحالى عن طريق ما ياتى:

١- **التجزئة النصفية**: تم إستخدام معادلة (سبيرمان - براون) المصححة فى حساب معامل ثبات المقياس حيث أن فقرات المقياس غير متدرجة فى صعوبتها وذلك يعبر حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات الفقرات الزوجية والفقرات الفردية والذى كان مساوياً ٠.٨٧ فكان معامل ثبات

المقياس ٠,٩٣ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك على عينة المراهقين سمعياً (٣٠ مراهقا).

٢- **تحليل التباين**: تم إستخدام معادلة (كيودر - ريتشاردسون) فى حساب معامل ثبات المقياس على عينة من المراهقين (٣٠ مراهقاً) فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يعطى الثقة فى إستخدام المقياس الحالى على أفراد عينة البحث الحالى.

ثالثاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

وقد قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- إختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

٢- معامل الارتباط البسيط لبيرسون.

٣- معادلة الانحدار للتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعى لدى المراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء متغير الجنس (ذكور / إناث).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يقوم الباحث بعرض النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية فى ضوء فروض الدراسة ، ثم يعقبها مناقشتها وتفسيرها على النحو التالى:

- نتائج الفرض الأول ومناقشته:

الذى ينص على أنه "توجد علاقة سالبة بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة المراهقين المعاقين سمعياً ككل " (صم وضعاف سمع معاً).

- للتحقق من صحة هذا الفرض ، ثم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية من المراهقين المعاقين سمعياً (صم ضعاف سمع معاً)

جـــدول (١)

يبين نتائج معامل الارتباط بين أبعاد التقبل الاجتماعى، والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى، وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين لدى المراهقين المعاقين سمعياً من الصم وضعاف السمع والعينة الكلية.

المتغـــــير	مجموعة الصم		مجموعة ضعاف السمع		العينة الكلية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقـــــبل الـــذات	٠,٥٤٢	٠,٠١	٠,٣٣١	٠,٠١	٠,٤٩٧	٠,٠١
تقـــــبل الأســـرة	٠,٥٨٩	٠,٠١	٠,٤٩١	٠,٠١	٠,٥٨٧	٠,٠١
تقـــــبل الأقـــران	٠,٥١٩	٠,٠١	٠,٥٤٩	٠,٠١	٠,٧٢٥	٠,٠١
تقـــــبل المدرسة	٠,٧٢١	٠,٠١	٠,٥٨٩	٠,٠١	٠,٧٢٣	٠,٠١
الدرجـــــة الكلـــية	٠,٨٢٨	٠,٠١	٠,٧٦١	٠,٠١	٠,٨٥٤	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	-٠,٧٧٢	٠,٠١	-٠,٥٩١	٠,٠١	-٠,٦٨٧	٠,٠١

- **ويتضح من الجدول (١) أنه:**

- **توجد علاقة إرتباطية عكسية وسالبة دالة عند ٠,٠١ بين أبعاد التقبل الإجتماعى ، والدرجة الكلية لأبعاد التقبل والشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعة المراهقين الصم.**
- **توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة دالة عند ٠,٠١ بين أبعاد التقبل الإجتماعى ، والدرجة الكلية لأبعاد التقبل ، والشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعة المراهقين ضعاف السمع.**
- **توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة عند٠,٠١ بين أبعاد التقبل الإجتماعى ، والدرجة الكلية لأبعاد التقبل ، والشعور بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية من المراهقين سمعياً (صم ضعاف سمع معاً)**

- **ويمكن تفـسير هذه النتائج على النحو الآتى:**

أولاً : بالنسبة لمجموعة المراهقين الصم :

وجود علاقة إرتباطية عكسية بين تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الصم.

وذلك يعنى أن المراهقين الأصم إذا كان متقبلاً لذاته ، ومن أقرانه وأسرته ومدرسية كلما كان أكثر قدرة على تحقيق التكيف الشخصى والإجتماعى والعائلى بل وتحقيق التكيف العام مما يزيد من ثقته بنفسه ، ويجعله أكثر قدرة على إقامة علاقات إجتماعية حميمة مع الآخرين الأمر الذى يترتب عليه عدم شعوره بالوحدة النفسية وكأنه الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والخجل وغير ذلك.

كما تشير نتائج كثيرة من الدراسات من أن سوء التوافق للمراهقين الأصم لا يرجع إلى الفقدان الجسمى فحسب ، بل إلى كيفية إستجابات المحيطين – وبخاصة أقرانه ممن هم فى مثل سنه ، أو والديه فى محيط أسرته – لإعاقته وقصوره ، وإلى كيفية تقبلهم لتلك الإعاقة ، لذلك فإننا نجد كثير من مشكلات سوء التوافق كلهم تكون ناتجة عن عدم تقبل لذاته ، وأقرانه ، ووالديه ، ومعلميه ، تترتب على نتائج التفاعل بينهم وبين ألصم يتعرضون لكثير من مواقف الإحباط التى تترتب على نتائج التفاعل بينهم وبين المحيطين سواء فى مجال الأسرة أو المدرسة أو المحيط الإجتماعى بشكل عام ، ولذلك فيبدو الأصم وكأنه يعيش فى عزلة فى العلاقات الشخصية وتعوق النمو الإجتماعى الطبيعى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أشر وويلر Asher & wheeler (١٩٨٥) ورينشاو وبروان (١٩٩٣) Renshaw & Brown، وجالانكى وكالنتزى (١٩٩٩) Galanaki & Kalantzi ، جونسون وآخرون (٢٠٠١) Johnson ,et al.

ثانياً : بالنسبة لمجموعة المراهقين ضعاف السمع :

وجود علاقة إرتباطية عكسية بين تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، و الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين ضعاف السمع.

وذلك يعني أن المراهق ضعيف السمع يتسم بانخفاض إدراكه للتقبل الإجتماعي من جانب المحيطين به ، حيث أن هذا المراهق محروم من حاسة السمع جزئياً مما يعوقه من اكتساب الخبرات الإجتماعية من المجتمع الذى يعيش فيه ، وذلك لن يتأتي إلا إذا استخدم وسيلة معينة كالسماعة مثلاً تساعده على اكتساب هذه الخبرات ، وبناء عليه فإن ضعيف السمع الذى يعاني من إنخفاض علاقاته الإجتماعية وتواصله مع الآخرين ، يصبح غير متقبلاً لذاته ولا من أقرانه ووالديه وأسرته ومحيط مدرسته الأمر الذى ينعكس أثره عليه والانطواء ، والشعور بالوحدة النفسية مما يعوقه عن تحقيق التكيف الشخصى والإجتماعي والعائلي.

أما إذا أردنا مقارنة بين المراهقين الصم وضعاف السمع فى أبعاد التقبل الإجتماعى المتمثلة فى تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى، نجد هذه المقارنة لصالح المراهقين الصم حيث أن ضعيف السمع يكون أكثر إحساس بالإعاقة السمعية وعدم قدرته على سماع أصوات الآخرين ، فإنه يعترف بكونه فى حاجة إلى مساعدة الآخرين من أجل إشباع حاجاته، وبالتالى فإنه يتقبل وضعه على ما هو عليه ، بينما المراهق من أجل إشباع حاجاته، وبالتالى فإنه يتقبل وضعه على ما هو عليه، فالأصم فيحاول أن يتكيف أو يندمج داخل مجتمع الصم كأحد أفراده، كما أنه ليس بالعادى أو الطبيعي مما يجعل ضعيف السمع كأنه يعيش بين شقى الرحى الأمر الذى ينعكس أثره السلبى على إضفاء الانعزالية، والإحساس بفقدان الهوية، وشعوره بالقلق والتوتر والاكتئاب والوحدة

النفسية والعزلة الإجتماعية، وغير ذلك للمراهق ضعيف السمع عند مقارنته بالأصم الذى يكون أسعد حظاً وإدراكاً للتقبل الإجتماعى بأبعادة المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة على عبد النبى (١٩٩٦).

ثالثاً: بالنسبة للعينة الكلية:

وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية بين أبعاد التقبل الاجتماعى وهى: تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى العاملين سمعياً سواء من الصم أو ضعاف السمع.

وذلك يعنى أن المعاقين بصفة عامة يعانون من مشكلات التواصل الإجتماعى التى تتمثل فى عدم قدرتهم فى تكوين الصدقات ، أو تكوين العلاقات الشخصية فيما بينهم وبين المحيطين بهم من قبل أقرانهم وأسرهم، كذلك يظهرون إنخفاضاً فى مفهومهم لذواتهم ،ومهاراتهم الإجتماعية مما يقلل من دافعيتهم للإنجاز ، وغير ذلك مما تشير إليه كثير من نتائج الدراسات إلى أن المعاق سمعياً أكثر شعوراً بعدم تقبله لذاته، حيث لا يقوم بدوره فى الوسط الإجتماعى الذى يتحرك فيه ، فإننا نجد المعاق سمعياً مهما كانت درجة إعاقته ينتابه الشعور بالقلق والخجل والانطواء والانسحاب والوحدة النفسية والعزلة الإجتماعية لأن هذه الإعاقة قد شوهت صورته، وكل ذلك يزعزع كيانه النفسى، بل وقد يعرضه إلى الاضطراب النفسى، ويدفعه إلى أنماط مختلفة من السلوك اللاتوافقى، وأول ما يتأثر بهذا الوضع هو مفهومه عن ذاته، فيحط من قدر نفسه ، ويقلل من شأنه وتتسع الهوة بين ذاته الواقعية ومفهومه عن ذاته على نحو ما استمده من الآخرين المحيطين به، وكل هذا يؤدى إلى إحساسه بالنقص وضعف الثقة بالنفس، وشعوره بعدم القدرة على السيطرة على البيئة المحيطة به لعجزة وقله حيلته، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كثيرة منها دراسة مورفى ونيولن (١٩٨٧) Murphy & Newlon كنتسون ولانسنج

(۱۹۹۰) Knutson & Lansing ، تشارلسون (۱۹۹۲) Charlson باكنورث (۱۹۹۳) Backenorth ، ستنبرج وآخرون .(۱۹۹۹) Seteingberg ,et al وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول إحصائياً.

• نتائج الفرض الثاني ومناقشته :

وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقبل الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً فى ضوء الجنس (ذكر / إناث) درجة الإعاقة (صم / ضعاف السمع)"

- وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب (ت) لتوجيه دلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالى.

جـــدول (۲)

يبين دلالة إتجاه الفروق بين المراهقين الصم من الجنسين فى أبعاد التقبل الإجتماعى والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى، والشعور بالوحدة النفسية.

المتغير	ذكور		إناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقبل الذات	١٣,٩٠	١,٧٩	١١,٩٧	١,٥٤	٤,٤٩	٠,٠١
تقبل الأسرة	٢٠,٥٧	١,٧٠	١٩,٠٧	١,٦٦	٣,٤٦	٠,٠١
تقبل الأقران	٢٥,٠٣	١,٩٧	٢٣,٧٠	١,٧٨	٢,٧٥	٠,٠١
تقبل المدرسة	٢٣,٩٠	١,٨٨	٢١,٦٧	١,٦٠	٤,٩٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٣,١٠	٥,٤١	٧٦,٣٣	٥,٢٧	٤,٩١	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	١٦,٩٧	٣,٧٥	٢٠,٢٠	٢,٤٣	-٣,٩٧	٠,٠١

ويتضح من جدول (۲) أنه:

- توجد فروق ذات إحصائية عند ٠,٠١ وبين المراهقين الصم والمراهقات الصم فى أبعاد التقبل الإجتماعى (تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأفراد ، تقبل المدرسة) والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى لصالح المراهقين الصم من الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ من مجموعة الصم الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية لصالح الإناث.

وهذا يعنى أن المراهقين الصم من الذكور أكثر إدراكاً للتقبل الاجتماعى بأبعاده المختلفة من تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى من المراهقات الصم من الإناث. وتلك النتيجة جاءت مطابقة ومسايرة للواقع الذى نعيشه، فعلى الرغم من التغيرات التى طرأت على مجتمعنا فى الوقت الراهن، التى تعتبر بمثابة تغيرات مذهلة فى القيم والمعتقدات والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، ورغم ذلك فما زال المجتمع يضغط على المراهقة الأنثى بصفة خاصة لكى يحد من محاولتها لإشباع حاجتها لإقامة أواصر وعلاقات اجتماعية دافئة بصورها المختلفة، كما أن المجتمع يفرض على الأنثى قيوداً عديدة أيضاً التى لا تتيح لها قدراً كافياً من الحرية للتعبير عن ذاتها بشكل يحقق لها المقبولية الاجتماعية من الآخرين، الأمر الذى ينعكس أثره على تقديرها لذاتها، وإدراكها بأنها تعيش فى مجتمع يراقبها ويحد من سلوكها، وذلك على طرف النقيض تماماً من المراهق الذكر الأصم الذى يكون أكثر احتكاكاً وتعايشاً بالبيئة المحيطة به، مما يزيد من نضجه ونموه الاجتماعى، وتوطيد علاقاته بالمحيطين به، هذا بالإضافة إلى أن المجتمع يمنح الفرصة للمراهق الذكر امتيازات أكثر من الأنثى، فيعطى لهم قدراً كبيراً من الحرية عن التعبير لآرائهم، واتخاذ قراراتهم، مما يؤدى ذلك إلى اندماج المراهق الأصم فى المجتمع، بل والمشاركة فى شتى مجالات العمل المختلفة، الأمر الذى ينعكس أثره إيجابياً على تقديره لذاته، ويزيد من إدراكه للتقبل الاجتماعى بأبعاده المختلفة سواء من أسرته ووالديه، وأقرانه، ومدرسته بدرجة أكبر من إدراك المراهقة الصماء لذلك التقبل الاجتماعى بأبعاده أيضاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة على عبد النبى (١٩٩٦).

أما بالنسبة لوجود فروق بين الصم من الجنسين ذكوراً وإناثاً فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح الذكور الصم، وذلك قد يكون راجعاً إلى أن المراهق الأصم يكون أكثر قدرة وإدراكاً على إقامة علاقات اجتماعية حميمة، ويمكنهم الإتيان بالمهارات الاجتماعية كجلب الأصدقاء، والتفاعل البينشخصى فيما بينه وأقرانه ممن هم فى مثل سنه سواء فى الأسرة أو المدرسة أو فى بيئته التى يعيش فيها، وبالتالى يكون محبوباً من زملائه، وقادراً على تقدير ذاته، الأمر الذى ينعكس إيجابياً على الأصم الذكر مما يقلل لذيه الشعور بالوحدة النفسية، والعزلة الاجتماعية، وذلك على طرف النقيض من المراهقة الصماء الأكثر شعوراً بالوحدة النفسية، والعزلة الاجتماعية، والاغتراب لأنها تشعر بقصور فى المهارات الاجتماعية الضرورية فى إقامة علاقات وروابط اجتماعية فيما بينها وبين أقرانها فى البيئة المحيطة بها، هذا بالإضافة إلى أن نظرة المجتمع ما زالت تضع قيودا على المراهقة الأنثى، ومنها عدم إعطائها الفرصة للتعبير عن رأيها وذاتها، لذلك فتكون أقل كفاءة فى التفاعل الشخصى فيما بينها وبين المحيطين بها مما يزيد من شعورها بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، وارتفاع مستوى الاضطراب والتوتر وعدم الأمن النفسى لديها، الأمر الذى ينعكس أثره سلبياً على عدم تقبلها من أقرانها ووالديها وأسرتها فتكون غير محبوبة ومنبوذة من الآخرين المحيطين بها، هذا بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية اللاسوية المتبعة داخل أسرة المراهقة الصماء مما يبعث فى نفسها الشعور بالوحدة، والتجنب الاجتماعى من قبل الأتراب والأقران والأخوة العاديين داخل الأسرة، ويؤدى أيضاً إلى اليأس والتشاؤم والخوف وعدم الثقة بالنفس مما يؤثر على عدم قدرتها على تحقيق التكيف الشخصى والاجتماعى والعائلى والمدرسى فى آن واحد، وتتفق هذه النتيجة مع كاتس (١٩٩٤) Cates ، ماسون (١٩٩٧) Mason ، ستنبرج وآخرون (١٩٩٩) Seteinberg et al جونسون وآخرون (٢٠٠١) Johnson, et al.

جـــــدول (٣)

يبين دلالـــة اتجاه الفروق بين المراهقـــين ضعاف السمع من الجـــنسين فى أبعاد التقـــبل الاجتماعى، والدرجة الكليـــة للتقبل الاجـــتماعى، والشعور بالوحدة النفسية

المتغـــــير	ذكور		إناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقـــــبل الـــذات	١٠,٩٧	١,٨٣	٩,٩٣	١,٦٤	٢,٣١	٠,٠١
تقـــــبل الأســـرة	١٦,٩٣	١,٦٦	١٤,٧٣	١,٧٨	٤,٩٥	٠,٠١
تقـــــبل الأقـــران	١٨,٨٠	٢,١٢	١٧,٠٧	١,٨٢	٣,٤٠	٠,٠١
تقـــــبل المدرسة	١٩,٨٠	٢,١٢	١٧,٩٧	١,٧٧	٣,٦٣	٠,٠١
الدرجـــة الكلـــية	٦٦,٥٠	٥,٦٤	٥٩,٧٠	٥,٨٩	٤,٥٧	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	٢١,٨٧	١,٨٧	٢٣,٦٣	١,٨٨	٣,٦٥-	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٣) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين المـراهقين ضـعاف الـسمع الـذكور والإنـاث فـى أبعـاد التقبـل الاجتمـاعى والدرجـة الكليـة للتقبـل الاجتماعى.
- توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين الـذكور والإنـاث ضـعاف السمع فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المراهقين ضـعاف الـسمع بـين الـذكور أكثر إدراكاً للتقبل الاجتماعى من الإناث ضعاف السمع حيث أن المراهقين يكون فى حاجة إلى إدراك الحب والتقبل من الأفراد المحـيطين بـه، فتكـون الـصداقات والعلاقات الاجتماعية الطيبة بينـه وإخوتـه ووالديـه، فيـؤدى فـى النهايـة إلى شعور ضعيف السمع بالتقبل الاجتماعى.

كما يشعر المراهق ضعيف السمع بسعادة غامرة عنـدما يـشعر بتـشجيع الوالدين له، وإبداء رضاهم عنه، وتقبلهم له، وإحاطته بجو من الألفة والمحبة والعطف والتقارب، بالإضافة إلى طبيعة المراهق ضعيف سمعياً جسمياً، وأساليب التنشئة الاجتماعية التى يتلقاها من المحيطين به، وأنه قادر على التغلب على

إعاقته حيث يكون لديه بقايا سمعية، فيمكنه الاندماج فى الحياة العامة لأنه يطلب من المحيطين به والمتحدثين إليه بإلحاح شديد أن يرفعوا أصواتهم حتى يسمعهم بسبب عجزه عن متابعة الحوار بينه وبينهم، كذلك يحاول دائماً التركيز بشدة حتى يتمكن من سماع حديث غيره، وعندما يشعر بالفشل، فإنه يبدأ في الشعور بالضيق والضجر والقلق والتوتر، والإحساس بالعجز والنقص الناتج عن إعاقته مما ينعكس أثره على عدم قدرته على تحقيق التكيف الشخصى والاجتماعى والعائلي.

ولكن يختلف الأمر تماماً بالنسبة للأنثى ضعيفة السمع فإنها تعيش فى بيئة لا ترحم مثل هذه الإعاقة - على الرغم من وجود بقايا سمع لديها - مما يؤثر ذلك تأثيراً سالباً على ذاتيتها، ومن ثم تصبح أكثر تألماً ومعاناة بسبب هذه الإعاقة، وأن المجتمع بأسره دائماً ما يبحث عن الأنثى الخالية من العيوب الخلقية (الجسمية)، وذلك يبدأ من الأسرة الصغيرة حتى المجتمع الكبير، فعندما تستقبل الأسرة طفلة معاقة، فإنها تستقبلها بالرفض وعدم التقبل لإعاقتها، لما ستجلبه لهم مستقبلاً من قلق عليها ومستقبلها وزواجها وغير ذلك، ولذلك فإنه مهما كانت درجة حنان الأسرة على الطفلة ضعيفة السمع الأمر الذى ينعكس سلباً أثره على شعورها بالعجز والنقص، وانخفاض تقبلها من أقرانها وأسرتها وأخوتها. فإذا كان الأمر كذلك من أسرتها الصغيرة فما بالنا بحال المجتمع الكبير عندما تصبح هذه الطفلة المعاقة سمعياً عندما تصبح فى مرحلة المراهقة، ومن ثم نؤكد ونبرر كون الأنثى المعاقة سمعياً - وضعيفة السمع - بصفة خاصة أنها أقل تقبلاً اجتماعياً من نفس الذكر ضعيف السمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة على عبد النبى (١٩٩٦)، جالانكى وكالنتزى Galanki & Kalantzi (١٩٩٩)، جونسون وآخرون Johnson, etal (٢٠٠١).

كما أن الشعور بالوحدة النفسية بالنسبة للأنثى المعاقة سمعياً - وبخاصة ضعيفة السمع - فتكون أكثر إظهاراً من المراهق الذكر - ضعيف

السمع، حيث أن الأنثى المعاقة غالباً ما تكون مرفوضة من قبل أقرانها، وغير متقبلة من زميلاتها الأمر الذى يؤدى بها إلى التجنب الاجتماعى والانسحاب والقلق الاجتماعى مما يجعلها أكثر شعوراً وإحساساً بالوحدة النفسية هذا من جانب.

ومن جانب آخر فغالباً ما تعيش الأنثى ضعيفة السمع فى أسرة ينشأ فيها التفكك الأسرى، والصراع الوالدى، وعملية التنشئة الاجتماعية اللاسوية التى تلقى بظلالها على ارتفاع شعور هذه الأنثى بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، وإحساسها بالقلق الاجتماعى مما يترتب على ذلك عدم قدرتها على المشاركة فى المواقف الاجتماعية المتباينة، بالإضافة إلى ترددها وعدم ثقتها فى نفسها، وكذلك ارتباكها أثناء مواقف التفاعل الاجتماعى، فيؤدى إلى تجنب المشاركة فى المواقف الاجتماعية ومن ثم الشعور بالوحدة، وافتقادها اهتمام المحيطين بها مما يزيد من مشاعر الحزن والتشاؤم وبالتالى تكون أكثر عرضة للاكتئاب، أو الذى بدوره يشعر مثل هذه الأنثى المعاقة سمعياً بالعزلة والوحدة النفسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آشر وويلير Asher & Wheeler (١٩٨٥)، ورينشاو وبراون Renshaw & Brown (١٩٩٣)، جونسون وآخرون Johnson, etal (٢٠٠١)، وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثانى إحصائياً.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته :

الذى ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين التقبل الاجتماعى والشعور بالوحدة النفسية للمراهقين سمعياً فى ضوء نوع الإقامة (داخلية / خارجية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب (ت) لتوجيه دلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح بالجداول الآتية :

جـــدول (٤)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين المراهقين الصـم من الجنسين المقيمين داخلياً في أبعاد التقـبل الاجتماعي، والدرجة الكليـة للتقبل الاجـتماعي، والشعور بالوحدة النفسية

المتغـــير	مجموعة الصم الذكور المقيمين داخلياً		مجموعة الصم الإناث المقيمات داخلياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقـــبل الـــذات	١٢,٨٠	١,٣٧	١١,١٣	١,٣٠	٣,٤١	٠,٠١
تقـــبل الأســـرة	١٩,٥٣	١,٣٦	١٨,٠٧	١,٤٤	٢,٨٨	٠,٠١
تقـــبل الأقـران	٢٣,٩٣	١,٤٩	٢٢,٦٠	١,٣٥	٢,٥٧	٠,٠١
تقـــبل المدرســة	٢٣,٠٠	١,٦٥	٢٠,٦٠	١,٢٤	٤,٥١	٠,٠١
الدرجـــة الكلـــية	٧٨,٩٣	٣,١٧	٧٢,٢٧	٣,٠٧	٥,٧٥	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	١٩,٨٧	٢,٠٣	٢١,٤٧	١,٩٦	٢,٢٠-	٠,٠١

ويتضح من جدول (٤) أنه:

- توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين المـراهقين الـصم الـذكور والإناث المقيمين داخل مدارس الـصم فـي أبعـاد التقبـل الاجتمـاعي (تقبـل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، والدرجة الكليـة للتقبـل الاجتماعي) لصالح المراهقين الصم الذكور.
- توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين مجموعـة الـصم الـذكور والإناث المقيمين داخلياً في المـدارس فـي الـشعور بالوحـدة النفـسية لـصالح الإناث.

جـــــدول (٥)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين المراهقين الصم من الجنسين المقيمين خارجياً في أبعاد التقبل الاجتماعي، والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية

المتغيــر	مجموعة الصم الذكور المقيمين خارجياً		مجموعة الصم الإناث المقيمات خارجياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقبل الذات	١٥,٠٠	١,٤٦	١٢,٨٠	١,٣٢	٤,٣٢	٠,٠١
تقبل الأسرة	٢١,٦٠	١,٣٥	٢٠,٠٧	١,٢٢	٣,٢٦	٠,٠١
تقبل الأقران	٢٦,١٣	١,٨١	٢٤,٨٠	١,٤٧	٢,٢١	٠,٠١
تقبل المدرسة	٢٤,٨٠	١,٧٠	٢٢,٧٣	١,١٦	٣,٨٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٧,٢٧	٣,٦٥	٨٠,٤٠	٣,٤٦	٥,٢٩	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	١٤,٠٧	٢,٦٣	١٨,٩٣	٢,٢١	٥,٤٨-	٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين الصم الذكور والإناث المقيمين خارج مدارس الصم في أبعاد التقبل الاجتماعي (تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي) لصالح الصم الذكور المقيمين خارجياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين الصم الذكور والإناث المقيمين خارجياً في الشعور بالوحدة النفسية لصالح المجموعة الثانية.

جـــــدول (٦)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين المراهقين ضعاف السمع من الجنسين المقيمين داخلياً فى أبعاد التقبل الاجتماعى، والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى، والشعور بالوحدة النفسية

المتغير	ضعاف السمع الذكور المقيمين داخلياً		ضعاف السمع الإناث المقيمات داخلياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقبل الذات	١٠,٠٠	١,٥٦	٩,٠٠	١,٣٦	١,٨٧	٠,٠١
تقبل الأسرة	١٥,٩٣	١,٣٣	١٣,٧٣	١,٤٩	٤,٢٧	٠,٠١
تقبل الأقران	١٧,٨٠	١,٨٩	١٦,٠٧	١,٥٣	٢,٧٥	٠,٠١
تقبل المدرسة	١٧,٨٠	١,٩٠	١٧,٠٠	١,٥١	٢,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٦٢,٥٣	٣,٧٦	٥٥,٨٠	٤,٤١	٤,٥٠	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	٢٢,٨٠	١,٤٢	٢٤,٤٧	١,٧٣	٢,٨٨-	٠,٠١

ويتضح من جدول (٦) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين داخلياً فى أبعاد التقبل الاجتماعى (تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى) لصالح المراهقين ضعاف السمع الذكور المقيمين داخلياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين داخلياً فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح المراهقات ضعاف السمع المقيمات داخلياً.

جـــــدول (٧)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين خارجياً في أبعاد التقبل الاجتماعي، والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي، والشعور بالوحدة النفسية

المتغير	ضعاف السمع الذكور المقيمين خارجياً		ضعاف السمع الإناث المقيمات خارجياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقبل الذات	١١,٩٣	١,٥٨	١٠,٨٧	١,٣٦	١,٩٩	٠,٠٥
تقبل الأسرة	١٧,٩٣	١,٣٣	١٥,٧٣	١,٤٩	٤,٢٧	٠,٠١
تقبل الأقران	١٩,٨٠	١,٨٩	١٨,٠٧	١,٥٣	٢,٧٥	٠,٠١
تقبل للدرسة	٢٠,٨٠	١,٩٠	١٨,٩٣	١,٤٩	٢,٩٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	٧٠,٤٧	٤,٢٤	٦٣,٦٠	٤,٤٥	٤,٣٣	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	٢٠,٩٣	١,٨٣	٢٢,٨٠	١,٧٠	-٢,٩٠	٠,٠١

ويتضح من جدول (٧) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين خارجياً في أبعاد التقبل الاجتماعي (تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي) لصالح مجموعة المراهقين ضعاف السمع الذكور المقيمين خارجياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين خارجياً في بعد تقبل الذات (من أبعاد التقبل الاجتماعي) لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع الذكور والإناث المقيمين خارجياً في الشعور بالوحدة النفسية لصالح مجموعة المراهقين ضعاف السمع الإناث المقيمين خارجياً.

جـــــدول (٨)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين بين العينة الكلية للصم المقيمين خارجياً وداخلياً فى أبعاد التقـبل الاجتماعى، والدرجة الكليـة للتقبل الاجـتماعى، والشعور بالوحدة النفسية

المتغـــــير	مجموعة الصم الكلية المقيمين خارجياً		مجموعة الصم الكلية المقيمين داخلياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقـــــبل الـــذات	١٣,٩٠	١,٧٧	١١,٩٧	١,٥٦	٤,٤٩	٠,٠١
تقـــــبل الأســـرة	٢٠,٨٣	١,٤٩	١٨,٨٠	١,٥٦	٥,١٦	٠,٠١
تقـــــبل الأقـران	٢٥,٤٧	١,٧٦	٢٣,٢٧	١,٥٥	٥,١٤	٠,٠١
تقـــــبل المدرســة	٢٣,٧٧	١,٧٧	٢١,٨٠	١,٨٨	٤,١٦	٠,٠١
الدرجـــــة الكلـــية	٨٣,٨٣	٤,٩٤	٧٥,٦٠	٤,٦١	٦,٦٨	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	١٦,٥٠	٣,٤٤	٢٠,٦٧	٢,١٢	-٥,٦٤	٠,٠١

ويتضح من جدول (٨) أنه:

- توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين المـراهقين الـصم المقـيمين خارجياً وداخلياً فى جميع أبعاد التقبـل الاجتمـاعى (تقبـل الـذات، تقبـل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسـة، الدرجـة الكليـة للتقبـل الاجتمـاعى) لصالح الصم المقيمين خارجياً.
- توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد ٠,٠١ بـين المـراهقين الـصم المقـيمين خارجياً وداخلياً فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح الصم المقيمين داخلياً.

جـــــدول (٩)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين بين العينة الكلية للمراهقين ضعاف السمع المقيمين خارجياً وداخلياً فى أبعاد التقبل الاجتماعى، والدرجة الكليـة للتقــبل الاجـتماعى، والشعور بالوحدة النفسية

المتغــــير	مجموعة ضعاف السمع الكلية المقيمين خارجياً		مجموعة ضعاف السمع الكلية المقيمين داخلياً		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقـــبل الـــذات	١١,٤٠	١,٥٤	٩,٥٠	١,٥٣	٤,٧٩	٠,٠١
تقـــبل الأســرة	١٦,٨٣	١,٧٨	١٤,٨٣	١,٧٨	٤,٣٥	٠,٠١
تقـــبل الأقـران	١٨,٩٣	١,٩١	١٦,٩٣	١,٩١	٤,٠٥	٠,٠١
تقـــبل المدرسـة	١٩,٨٧	١,٩٣	١٧,٩٠	١,٩٢	٣,٩٦	٠,٠١
الدرجـــة الكلـــية	٦٧,٠٣	٥,٥٢	٥٩,١٧	٥,٢٩	٥,٦٤	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	٢١,٨٧	١,٩٨	٢٣,٦٣	١,٧٧	٣,٦٥-	٠,٠١

ويتضح من جدول (٩) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع المقيمين خارجياً وداخلياً فى أبعاد التقبل الاجتماعى (تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى) لصالح المراهقين ضعاف السمع المقيمين خارجياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين ضعاف السمع المقيمين خارجياً وداخلياً فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح المراهقين ضعاف السمع المقيمين داخلياً.

جـــــدول (١٠)

يبين دلالة اتجاه الفروق بين بين العينة الكلية للمراهقين الصم والمراهقين ضعاف السمع فى أبعاد التقبل الاجتماعى، والدرجة الكليـة للتقـبل الاجـتماعى، والشعور بالوحدة النفسية

المتغــــير	العينة الكلية للصم		العينة الكلية لضعاف السمع		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقــــبل الــذات	١٢,٩٣	١,٩٢	١٠,٤٥	١,٨٠	٧,٣١	٠,٠١
تقــــبل الأسـرة	١٩,٨٢	١,٨٣	١٥,٨٣	٢,٠٤	١١,٢٨	٠,٠١
تقــــبل الأقـران	٢٤,٣٧	١,٩٨	١٧,٩٣	٢,١٥	١٧,٠٦	٠,٠١
تقــــبل المدرسة	٢٢,٧٨	٢,٠٧	١٨,٨٨	٢,١٥	١٠,١٣	٠,٠١
الدرجــــة الكلــية	٧٩,٧٢	٦,٣٠	٦٣,١٠	٦,٦٧	١٤,٠٤	٠,٠١
الشعور بالوحدة النفسية	١٨,٥٨	٣,٥٣	٢٢,٧٥	٢,٠٦	-٧,٩٠	٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) أنه:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين الصم وضعاف السمع فى أبعاد التقبل الاجتماعى (تقبل الذات، تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة، الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعى) لصالح المراهقين الصم.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المراهقين الصم وضعاف السمع فى الشعور بالوحدة النفسية لصالح ضعاف السمع.**

*** ويمكن تفسير نتائج الجداول أرقام (١٠،٩،٨،٧،٦،٥،٤) على النحو الآتى:**

- فيما يتعلق بالفروق بين المراهقين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ، ونوع الإقامة (داخلية / خارجية) للمراهقين المعاقين سمعياً:
- فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن المراهقين الصم من الذكور المقيمين داخل المدارس أكثر ادراكا للتقبل الإجتماعى بكل أبعاده (تقبل الذات ،

تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى) عند مقارنتهم بنظائرهم من المراهقات الصم الإناث المقيمين إقامة داخلية.

- كما أوضحت النتائج أيضاً أن المراهقين ضعاف السمع من الذكور والذين يقيمون إقامة داخلية فى مدارس المعاقين أكثر إداركا للتقبل الإجتماعى بأبعاده (تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى) من المراهقات الإناث اللاتى يقمن إقامة داخلية.
- كذلك أيا كانت النتائج أن المراهقات الإناث الصم وضعاف السمع اللاتى يقمن إقامة داخلية أو خارجية أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية من نظائرهم من المراهقين المذكور الصم وضعاف السمع.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن وجود المراهق الأصم بين أقرانه الصم سواء داخل أو خارج المدرسة يزيد من توافقه ، فى حين أن المراهقة الأنثى تشعر بحدة الإعاقة السمعية وهى كضعف السمع وآثارها سالبة الاتجاه على شخصيتها بدرجة أكثر مما يشعر به المراهق الأصم ، فعلى الرغم من أن النثى ضعيفة السمع لديها بقايا من الحاسة السمعية إلا أنها لا يستطيع الاستفادة منها الا باستخدام أداو مساعدة (سماعة) حتى تمكنها ان تسمع أصوات المحيطين بها ، وتستطيع أن تحقق رغباتها وتلبى حاجاتها ، ولكنها تجد صعوبة بالغة فى تفسير ما يقال من حولها ، فتصبح دائمة الشك فى الآخرين ، وكأنهم يتحدثون عنها وعن قصورها السمعى ، مما يعمق الإحساس بعدم الثقة فى النفس والآخرين المحيطين بها.

كما يمكن تفسير إدراك الأنثى ضعيفة السمع للتقبل الإجتماعى بأبعاده المتباينة ، رغم أنها تعيش داخل مجتمع الصم ، أو يستعمل لغة الإشارة ولا يتعرف باللغة ، وبالتالى تشعر بأنها تعيش فى مجتمع هى غريبة عنه ، بل ومجبرة على التواصل مع من هم ليسوا لديهم أية بقايا سمعية مثلها مما يزيد

الأمر صعوبة لتحقيق الأنثى للتقبل الإجتماعي بكل صوره وأشكاله ، هذا بالإضافة إلى أن ضعف السمع يكون أكثر إحساساً بالإعاقة السمعية من الأصم، وأكثر معاناة منه ، حيث أنه إذا كان الأصم بصفة عامة سواء داخل أو خارج المدرسة يعاني من فقدانه للحاسة السمعية ، ومن عدم قدرته على سماع أصوات الآخرين ، فانه بحكم نشأته يمكن أن يكون قد تقبل وضعه داخل مجتمع الصم عامة داخل وخارج المدرسة على حد سواء ، وبالتالى فانه يدرك ذاته على أنه معاق ، بل ويكون متقبلاً من أقرانه وأسرته والمحيطين به ، ومن ثم يكون أقل قلقاً وتوتراً خلال تعامله مع الآخرين وبينما يختلف الأمر بالنسبة لضعف السمع – وخاصة – إذا كانت أنثى تقيم داخل المدرسة فيصبح أكثر سوءً واكثر قلقاً وتوتراً من الأصم الذى يوجد فى نفس ظروفه والذى يقيم إقامة داخلية ، وهذا بالإضافة إلى أن غالبية المشرفين فى مدارس الصم وضعاف السمع فى الفترات الليلية من العاديين يعانون من الإرهاق والتعب والملل الناتج عن طبيعة عملهم مع تلك الفئات الخاصة ، أضف إلى إذا كان بعض الذين يتعاملون مع المعاقين سمعياً من ضعاف السمع خاصة ليسوا على درجة معقولة من الفهم التام لطبيعة الإعاقة ومدى تأثيرها على شخصية المعاق ، فضلاً عن أن كثير من الوالدين يتبعون أساليب خاطئة فى التعامل مع المعاق كالتجاهل والإهمال أو الرفض والنبذ كل ذلك ينعكس بالأثر السلبى على المعاق بعامة وضعيف السمع خاصة بأنه غير متقبل أو مرفوض لدى الآخرين وبخاصة الوالدين.

وأظهرت النتائج أيضاً أن سوء التوافق لدى الأنثى المعاقة بضعف السمع لا يرجع إلى الفقدان الحسى ، بل إلى صعوبة التواصل مع المحيطين بها ، والى إفتقادها السند الإجتماعي ، وإلى عدم نمو اللغة بشكل صحيح التى تعد من المهارات الضرورية للحياة بشتى مجالاتها ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر إلى كيفية إستجابة المحيطين بها من زميلاتها وأقرانها أو وإليها لإعاقتها وقصورها ، وكيفية تقبلهم لها ، الأمر الذى يترتب عليه كثير من مشكلات

التوافق لدى ذوى الإعاقة السمعية من ضعاف السمع الذين يقيمون إقامة داخلية فى المدرسة ، فأساساً تكون ناتجة عن عدم تقبل الآخرين لها ، وتتفق هذه النتيجة مع على عبد النبى (١٩٩٦).

أما فيما يتعلق بالفروق بين المراهقات الصم وضعاف السمع اللاتى يقمن داخل أو خارج المدرسة فيكونوا أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية ، وذلك بمقارنتهم بالمراهقين الصم وضعاف السمع المقيمين داخل المدرسة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الإناث الصم وضعاف السمع تكون إتصالاتهم مقطوعة بشكل أو بآخر ، ومشاعرهم حزينة ، وإنفعالاتهم مكبوتة ، وتتكون لديهم مشاعر اكتئابية مما يزيد من إحساسهم بالأسى والحزن ، الأمر الذى يؤثر تأثيراً مباشراً سلبياً فى صعوبة تغيير سلوكياتهم طبقاً لتغير ظروفهم التى تفرض عليها الإقامة بالمدرسة ، فيعمل على سوء تكيفهم الذاتى والإجتماعى ، وإنخفاض مستوى الطموح غير الواقعى ، وعدم الاتزان الإنفعالى وزيادة معدل الحزن ، والتشاؤم والانسحاب من المجتمع الى يعيشون فيه ، فيعتبر هؤلاء المعاقين من الصم وضعاف السمع الإناث غير ناضجين إجتماعية بدرجة كافية الأمر الذى يزيد إرتفاع شعورهم بالعزلة والوحدة النفسية الناتجة عم غياب اللغة ،والتواصل اللفلظى ، وإنخفاض القدرة على التعبير الذاتى عما يدور بخلدهم ، وصعوبة فهم الآخرين ، ونقص المشاركة الإجتماعية للأنشطة الملائمة والمرغوب فيها ، وخاصة الأنشطة التى تقدم الإحساس بالتكامل الإجتماعى وتحقيق الألفة الإجتماعية مما يترتب عليه إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية بجانبيها وهما:

أ- الوحدة النفسية الإجتماعية Social Loneliness: ويقصد بها نقص وقلة عدد الأصدقاء والزملاء سواء فى داخل أو خارج المدرسة.

ب- الوحدة النفسية الإنفعالية أو العاطفية Emotional Loneliness:

ويقصد بها عدم الرضا عن العلاقات الإجتماعية التى تسود المناخ المدرسى مما يؤدى إلى عدم إشباع الحاجات الإجتماعية.

ومن ثم يمكن القول بأن الشعور بالوحدة النفسية لدى المعاقين سمعياً بصفة عامة ، وضعاف السمع بصفة خاصة ناتجة عن إنخفاض العلاقات البينشخصية عن المعدل اللازم مما يؤثر ذلك على قضاء مثل هذا المعاق معظم وقته منفرداً ، منعزلاً ، منطوياً ، منسحباً بين كافة المجالات الإجتماعية ، فيشعر بالوحدة النفسية - التى ترجع فى المقام الأول - إلى نقص المساندة الإجتماعية ، والاغتراب الإجتماعى ، واضطراباً بالعلاقات الإجتماعية ، وصعوبة التواصل ، والقصور الشخصى وغير ذلك مما يجعل الشعور بالوحدة النفسية كخبرة مؤلمة تنتج عن إفتقاد الحب والتقبل بمختلف صوره وأشكاله من قبل الآخرين ، وعدم الإحساس بالثقة في النفس التي تمنع الآخرين مشاركة المعاق ضعيف السمع - خاصة - أسراره وتطلعاته ، هذا إلى جانب عدم الثقة فى الكفاءة الإجتماعية وعدم التواصل الضرورى فى إقامة علاقات حميمة ودافئة مما يجعل مثل هذا المعاق أكثر إظهار لمشاعر الوحدة النفسية ، والعكس صحيح إذا أقيمت العلاقات البينشخصية بصورة طيبة فيما بين المعاق والعادى على سواء فيؤدى ذلك حتما إلى إرتفاع المساندة الإجتماعية ، والتواصل والتفاعل الإجتماعى ، والكفاءة الإجتماعية مما يزيد من خفض الشعور بالوحدة النفسية وكافلة الاضطرابات الإنفعالية والعاطفية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثيرة منها دراسة كنتسون ولانسنج (١٩٩٠) Knutson & Lansing وتشارلسون (١٩٩٢) Charlson ، باكنورث (١٩٩٣) Backenorth وكاتس (١٩٩٤) Cates ، ماسون (١٩٩٧) Mason.

أما فيما يتعلق بمجموعات المعاقين سمعياً من ضعاف السمع (ذكوراً وإناثاً) الذين يقيمون خارج المدرسة ومع ذويهم فيكونوا أكثر إدراكاً للتقبل

الإجتماعي بكل أبعاده (من تقبل الذات ، تقبل الأقران ، تقبل الأسرة) ، على العكس من مجموعات المعاقين سمعياً من ضعاف السمع (ذكور أو إناث) الذين يقيمون داخل المدرسة فيكونوا أقل إدراكاً للتقبل الإجتماعي بكل أبعاده ، في الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي.

وأن مجموعات المعاقين سمعياً ككل سواء أكانوا صم أم ضعاف سمع مع إقامتهم الخارجية يكونوا أكثر إدراكاً للتقبل الإجتماعي ، على العكس من نظائرهم الذين تكون إقامتهم داخل المدرسة.

وأن مجموعة المعاقين الصم ككل ذكوراً وإناث يظهرون أنهم أكثر تقبلاً إجتماعياً في كل أبعاده ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي عن المعاقين بين ضعاف السمع ذكوراً وإناثاً الذين يظهرون انهم أقل تقبلاً في أبعاده المتباينة ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حيث أن الأصم إبان طفولته لا يشعر بحنان الأمومة ، وذلك يكون راجعاً إلى عدم سماعه صوتها خلال فترة رعايته به وهو في حضانتها ، ومن هنا تكون الإعاقة في حد ذاتها سبباً مباشراً في عدم تقبله لذاته ، ويشعر بالإحباط والحرمان ، والإضطراب العاطفي وغير ذلك من الآثار التي تعوق الأصم بالحياة مع العادين ،بل وهم محرمون من التواصل اللفظي والاتصال الفكرى والإجتماعي بالبيئة التي تحيط بهم ، فإذا كانت حاسة البصر وسيلة يتعرف بها الفرد على بيئته الإجتماعية ، ومن هنا كان المراهقين الصم – على وجه الخصوص – هم الفئة التي تتطور حياتها دون أن يتمتعوا بالاتصال أو التعامل مع البيئة على أساس سمعي.

لذلك يفضل الأصم العيش في عزلة ، حيث يتسم بالعجز في إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين المحيطين به ، إلا أنه يقوم بدوره الإجتماعي وسط جماعة الصم التي يحد فيها ضالته من حب وصداقة ، ويستطيع إشباع حاجاته المتعددة إذا ما وجد وسط أقرانه من الصم ، وخاصة في داخل مدارس

الصم حيث المناخ الإجتماعى الذى يدعم التفاعل الإيجابى بين الصم بعضهم البعض.

كل ذلك على طرف النقيض تماماً بين ضعاف السمع الذين لديهم بقايا سمعية فهم يتمتعون بأن لديهم لغة غير ناضجة ، وعجزهم عن الإتصال الفكرى فيما بينهم من ناحية ، والآخرين المحيطين بهم من أقران وأصدقاء ووالديه من ناحية أخرى ، فطالما المعاق ضعيف السمع يفتقد سماع الأصوات بدقة ، فيعجز عن إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين ، مما يؤدى إلى سوء التوافق الشخصى والإجتماعى على حد سواء.

هذا بالإضافة إلى أن المعاق سمعياً من ضعاف السمع ذكوراً وإناثاً الذين يقيمون إقامة داخلية فى المدارس الخاصة بهم يجعلهم اكثر معاناة من التواصل الضعيف ، وحدة الطباع ، والتقدير المنخفض للذات، حيث أن صورة الذات لدى ضعيف السمع تجعله يكون فكرة سلبية عن ذاته من خلال عدم تقبل الوالدين والآخرين المحيطين ، حيث يوجد تعارض وتناقض بين ذاته المعاق ومقتضيات العالم الخارجي الذى يدور فى فلكه فيتخذ صورة ونبذ لذاته من خلال عدم تقبله من أقرانه وأسرته ومدرسته الأمر الذى يؤدى به إلى عدم الرضا بالواقع الذى يبدو مستحيلاً عليه الإتساق معه وتحقيق التكيف الشخصى والإجتماعى والعائلى والمدرسى.

– نتائج الفرض الرابع ومناقشته :

الذى ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعى والدرجة الكلية لدى المعاقين سمعياً (ذكوراً وإناثاً) ، (صماً وضعاف سمع)".

- وتوضح الجداول التالية نتائج إختبار هذا الفرض إحصائياً:

جـــــدول (١١)

يبين إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي لدى العينة الكلية للمعاقين سمعياً.

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالوحدة النفسية V_6	- الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي V_5	٠,٨٢	٠,٦٨	-١,١٢	-٨,٣٢**
	- تقبل الأقران V_3	٠,٨٣	٠,٦٩	٠,٣٣	٢,٤١*
	قيمة الثابت العام = ٣٧,٣٤				

** دال عند ٠,٠١   * دال عند ٠,٠٥

* **ويتضح من جدول (١١) انه:**

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي، والتنبؤ بإرتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية للمعاقين سمعياً (صماً وضعاف سمع) ذكوراً وإناثاً.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تقبل الأقران (أحد أبعاد التقبل الإجتماعي) والتنبؤ بارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية للمعاقين سمعياً (صم وضعاف سمع) ذكوراً وإناثاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما إنخفض التقبل الإجتماعي بأبعاده المختلفة (تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة) أدى ذلك إلى إرتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً (صم وضعاف سمع) ذكوراً وإناثاً.

وذلك يعنى أن شعور المعاق سمعياً أياً كان درجة إعاقته السمعية أصم أم ضعيف السمع وجنسه (ذكر أم انثى) بأنه غير محبوب أو مقبول لدى أسرته

وأقرانه ومدرسية بالتالى فيكون غير متقبل لذاته مما يعوق تحقيق تكيفه الشخصى والإجتماعى ومنه العائلى والمدرسى ، الأمر الذى يترتب عليه شعور المعاق سمعياً لكافة الإضطرابات السلوكية أو الانفعالية ومنها الشعور بالوحدة النفسية والعزلة أو التجنب الإجتماعى ، والاكتئاب والقلق والتوتر وغير ذلك.

كما أن إحساس المعاق سمعياً بأنه لم يحظى بالتقدير والإهتمام من جانب المحيطين به ، مما يزيد من شعور هذا المعاق بعدم القدرة على المشاركة فى الأنشطة الإجتماعية المختلفة التى قد تكون ناتجة عن إنتمائه إلى أسر ذات مكانة إجتماعية وإقتصادية منخفضة ، فضلاً عن إنخفاض قيم وإهتمامات هؤلاء المعاقين سمعياً وبالتالى فيكونوا أكثر إظهاراً لمشاعر القلق وعدم الثقة بالنفس ، والانسحاب بالوحدة النفسية ، وينعكس أثر ذلك على عدم تقبل المعاق سمعياً لذاته الناتج عن عدم تقبله من أسرته أو أقرانه أو مدرسيه فيميل إلى الانغلاق حول نفسه ، وتصنف بالسلوك الأنانى **Selfish behavior** أو ما يطلق عليه المنعزل إرادياً **Voluntary Isolated**.

ويمكن القول بأن البيئة المنزلية والمدرسية على حد سواء تؤثر فى سلوك المعاق سمعياً حيث يسهمان مساهمة فعالة فى بناء شخصيته بما يهئ له من نضج إجتماعى من خلال إتساع دائرة معارفه وزملائه وأقرانه وتساعده على تقبله لذاته ، وللآخرين ، وتوطيد علاقاته بالمحيطين به بشكل سوى ، أما إذا اضطربت هذه البيئة أو تلك فإنه لا ريب فيه من إشعار هذا المراهق المعاق بعدم تقبله ، وعدم تشجيعه على المشاركة فى الأنشطة المعاق سمعياً بعدم التقبل الإجتماعى بكل أبعاده سواء من جانب المعلمين أو المدرسة ككل.

ويمكن صياغة معادلة الإنحدار للتنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية بين خلال الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعى للمراهقين المعاقين سمعياً على النحو التالى:

$$V_٦ = -١,١٢ \times V_٥ + ٠,٣٣ \times V_٣ - ٣٧,٣٤$$

جـــــــدول (۱۲)

يبين إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي، والدرجـــة الكلية للتقـــبل الإجتماعي لدى المراهقـــين الصم من الجـــــنسين.

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالوحـــدة النفسية V_6	الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي V_5	۰,۹۳	۰,۸٦	۰,۹۳	−۱۹,۰۰**
	قيمة الثابت العام = ٦۰,۰٤				

** دال عند ۰,۰۱

* ويتضح من جدول (۱۲) أنه:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ۰,۰۱ بين الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي والتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينية المراهقين الصم من الجنسين.

جـــــــدول (۱۳)

يبين إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي ، والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع من الجنسين.

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالوحـــدة النفسية V_6	الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي V_5	۰,۸۳	۰,٦۹	−۰,۸۳	−۱۱,۲۲**
	قيمة الثابت العام = ۳۸,۹۱				

** دال عن ۰,۰۱

ويتضح من جدول (۱۳) أنه:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي والتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين ضعاف السمع من الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما جاءت في الجدولين (١٣،١٢) بأن إنخفاض التقبل الإجتماعي بأبعاده الآتية (تقبل الذات ، تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة) لدى المراهقين المعاقين سمعياً من الجنسين سواء صم أو ضعاف سمع يمكن من خلاله التنبؤ بارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى هؤلاء المراهقين من المعاقين.

وذلك لأن الشعور بالوحدة النفسية لدى تلك الفئة من المعاقين ناتجاً في المقام الأول عن الشعور بالاهمال وعدم الفائدة ، وعدم تقبله الجميع المحيطين به سواء في الأسرة أو المدرسة مما يجعلهم غير محبوبين ، بل وتتصدع العلاقة في الاتصال بالآخرين والشعور بالاغتراب عن الأماكن والأشياء والناس ورثاء الذات وفقدان الهدف ، وغياب روح المحبة والمودة في العلاقات الإجتماعية بين المراهقين المعاقين سمعياً من الجنسين ذكوراً وإناثاً سواء كانوا من الصم أو أضعاف السمع ، هذا بالإضافة إلى فقدان الشعور بالاندماج مع الآخرين . ومن هنا فيمكن إعتبار الشعور بالوحدة النفسية ما هو إلا نذير بأن علاقات المراهقين الأصم أو ضعف السمع - بصفة عامة - الاجتماعية ليست كافية ، فهذا يمثل خطراً داهماً على الصحة النفسية لديه.

كما أن الشعور بالوحدة النفسية يعتبر خبرة ذاتية للمعاق سمعياً فينتج لديه عندما تكون علاقاته غير مشبعة لحاجاته أو غير موافقة لما يتوقعه ، مما ينعكس أثر ذلك على إنفعالاته التي تساهم بشكل مباشر في التنبؤ بظهور الشعور بالوحدة النفسية ليست فحسب، بل والقلق وإرتفاع مستوى الاكتئاب ، والألم والضجر وإغتراب الذات، وما ينتج عنه من فراغ عاطفي وإنهيار نفسي ،

وفقدان التفاهم والتواصل ، وإنخفاض مستوى تقدير الذات وعدم الرضا عن الحياة ، والانعزال عن الآخرين.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية من خلال الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي بأبعاده (تقبل الذات،تقبل الأسرة ، تقبل الأقران ، تقبل المدرسة) على النحوين التاليين:

أ- بالنسبة للمراهقين الصم من الجنسين $V_6 = -٠,٩٣ \times V_5 - ٦٠,٥٤$

ب- بالنسبة للمراهقين ضعاف السمع من الجنسين $V٦ = -٠,٨٣ \times V٥ - ٣٨,٩١$

جدول (١٤)

يبين إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي،والدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي، لدى المراهقين المعاقين سمعياً من الذكور (الصم وضعاف السمع)

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالوحدة النفسية V_6	الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي V_5	٠,٨٩	٠,٧٩	-٠,٨٩	-١٤,٥٨**
	قيمة الثابت العام = ٤٩,١٣				

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٤) أنه:

- توجد علاقة ذات إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي والتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعياً من الذكور (الصم وضعاف السمع).

جـــــدول (١٥)

يبين إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الإجتماعي والدرجة الكلية للتقبل الإجتماعي لدى المراهقين المعاقين سمعياً من الإناث(الصم وضعاف السمع)

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R'	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالوحـدة النفسية V٦	- الدرجـة الكليـة للتقبل الإجتماعي V٥	٠,٨٨	٠,٧٧	-٠,٦٩	-٦,٦١**
	- تقبل الأقران V٣	٠,٨٩	٠,٧٩	-٢,٢١	-٠,٢٣*
	قيمة الثابت العام = ٣٨,٣٤				

** دال عند ٠,٠١   * دال عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١٥) أنه:

- **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي والتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً من الإناث (الصم وضعاف السمع).**
- **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تقبل الأقران (أحد أبعاد التقبل الاجتماعي) والتنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً من الإناث (الصم وضعاف السمع).**

ويمكن تفسير النتيجة في الجدولين (١٤ ، ١٥) بأن انخفاض التقبل الاجتماعي بأبعاده الآتية (تقبل الذات) تقبل الأسرة، تقبل الأقران، تقبل المدرسة ، لدى المراهقين المعاقين سمعياً (صم وضعاف سمع) ذكوراً وإناثاً يمكن من خلاله التنبؤ بارتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى هؤلاء المعاقين وهذا سبق مناقشته.

- أما بالنسبة للمراهقين المعاقين سمعياً من الإناث (صم وضعاف سمع) فيمكن التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لديهم من خلال انخفاض تقبلهن من

أقرانهن هذا بالإضافة إلى انخفاض الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي لديهن، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة الأنثى المعاقة سمعياً ذات طبيعة خاصة، حيث تعتبر جماعة الرفاق هي بمثابة المتنفس لها، فتجد فيها راحتها النفسية التي تقيمها لديها، وتخفف عنها عوامل الكبت والإحباط لذلك ينتج لدى الأنثى شعور بالولاء والاحترام والتقدير لجماعة الأقران التي توجد بين أفرادها، فتعمل جاهدة في الاستحواذ على إرضائها والاندماج تحت لوائها، وتتقبل كل ما يصدر عنها عن رضا وطيب خاطر، ومن ثم يكون شعور الأنثى بالرضا والارتياح بتقبل أقرانها لها مما يجعلها تشعر بأنها ليست وحيدة في أزمتها التي ترغب في تجاوزها.

كما ترجع رغبة الأنثى المراهقة المعاقة سمعياً في تقبل أقرانها لها، حيث ترى فيهم النموذج التي تريد اتباعه، لأن جماعة الرفاق أو الأقران هي التي توفر الأمن النفسي، فضلاً عن أنها تساعدها على تنمية مفهومها لذاتها، وبقدر ما تكون علاقاتها بأقرانها مشبعة، وتلقى منهم قبولاً مما ينعكس أثره الإيجابي عن ذاتها.

أما إذا شعرت الأنثى المعاقة سمعياً سواء كانت صماء أو ضعيفة سمع بأنها غير محبوبة أو منبوذة وغير متقبلة من قبل أقرانها، فتؤثر جماعة الأقران على تشكيل صورتها عن ذاتها، ونظرتها العامة إلى العالم المحيط بها، ويضاف إلى ذلك بأنها إذا لم تحظى بالتقبل الاجتماعي من جانب أقرانها فلا تستطيع تكوين صداقات معهم، أو الاشتراك معهم في كافة الأنشطة الاجتماعية التي يقومون بها سواء داخل المدرسة أو خارجها مما ينسحب أثر ذلك على شعورها بالانسحاب والانعزالية والوحدة النفسية، والقلق والسأم والضجر كنتيجة للإحباط في التعايش مع جماعة أقرانها، ومن ثم يرى الباحث أن نقص إدراك الأنثى المعاقة سمعياً للتقبل الاجتماعي ككل، لا يرجع إليها في حد ذاته،

وإنما يرجع بالأحرى إلى الأقـران المحيطـة بهـا، حيـث أنهـم القـادرون علـى إشعارها بهذا التقبل.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية من خلال أبعاد التقبل الاجتماعي، والدرجـة الكليـة للتقبـل الاجتمـاعي علـى النحوين التاليين:

أ. بالنسبة للمراهقين المعاقين سمعياً من الذكور (صم وضعاف سمع).

$$V_{٦} = - ٠,٨٩ \times V_{٥} - ٤٩,١٣$$

ب. بالنسبة للمراهقين المعاقين سمعياً من الإناث (صم وضعاف سمع).

$$V_{٦} = - ٠,٦٩ \times V_{٥} + - ٢,٢١ \times V_{٣} - ٣٨,٣٤$$

• في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- إعداد المحيطين بالمعاق سمعيـاً إعـداداً تربويـاً وثقافيـاً لكـى يمكـنهم تقبلـه ومعرفة الأسلوب الأمثل للتعامل معه.
- مساعدة المعاق سمعياً فى النظر إلى إعاقته مهما كانت درجتها بشكل واقعي، لكي يمكنه تقبلها وتقبل ما يرتبط بها من أوجه نقص أو قصور، أو مساعدته على التغلب على نظرة المحيطين به من آباء ومدرسين وأقـران لأن سـلوكهم ينبثق من عدم درايتهم التامة لإمكانيات المعاق سمعياً الحقيقية.
- توطيد الصلة بين الآباء والمدرسين للمعاق سمعياً حتى يمكنهم التعـرف علـى أوجه التقدم التى ينجزها المعاق، وتزويده بالمهـارات اللازمـة للانخـراط فـي كافة الأنشطة الاجتماعية المختلفة داخل وخارج المدرسة.
- توافر القدرة على العطاء بسخاء، والصبر للقائمين من أولياء الأمور والمدرسـين والمشرفين بالتعامل مع المعاقين سمعيـاً - وخاصـة معلمـىَ هـؤلاء المعـاقين - حتى يمكنهم من توثيق العلاقات بعضهم البعض، وتقبل بعضهم بعضاً حتى يمكن بث الثقة فى نفوسهم وتشجيعهم ومساعدتهم على العمل التعاونى مع أقرانهم.

- ضرورة الاهتمام بتأهيل المعاقين سمعياً بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم كأفراد قادرة على الإنتاج إذا ما أحسن تأهيلهم، والعمل على صقل وتنمية هذه القدرات بدلاً من ضياعها سدى.
- تعويد المعاق سمعياً على الأخذ والعطاء، وتدريبه على المهارات الاجتماعية في كيفية التفاعل الاجتماعى مع المحيطين به، وتكوين الصداقات مع أقرانه وتشجيعه على الاندماج الإيجابى مع الآخرين.
- إعداد برامج إرشادية تساعد المعاقين سمعياً على تخفيف الشعور بالوحدة النفسية التى تؤثر سلبياً على مستقبلهم، فضلاً عن توفير مثل هذه البرامج أيضاً لزيادة اندماج المعاقين سمعياً بالمدرسة من خلال الأنشطة الترويحية، والاجتماعية المختلفة.

قائـــمة المراجـــع:

١- القرآن الكريم.

٢- إبراهيم زكي قشقوش (١٩٨٣): خبرة الإحساس بالوحدة النفسية، العدد الثاني، حولية التربية، جامعة قطر، ص ص ١٨٧ - ٢١٨.

٣- أسامة أبو سريع (١٩٩٣): الصداقة من منظور علم النفس، العدد ٨٧٩، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والعلوم، الكويت.

٤- أمان أحمد محمود (١٩٩٨): الشعور بالوحدة النفسية، الوعي بالذات، أبعاد وجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين بصرياً بالكويت، ع٧، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، ص ص٣١ - ٧١.

٥- جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (١٩٨٨): معجم علم النفس والطب النفسي، جـ١، دار النهضة العربية، القاهرة.

٦- رمضان القذافي (١٩٩٤): سيكولوجية الإعاقة، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.

٧- شاكر قنديل (١٩٩٥): سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، المؤتمر الإرشادي الثاني، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٨- عبد الباسط متولي خضر ونجوى شعبان محمد خليل (١٩٩٩): النموذج السببي للعلاقة بين الخجل والاكتئاب والشعور بالوحدة واضطراب القلق المعمم لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ع ٤٠، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص ٩٣ - ١٤٦.

٩- عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٨٥): مقياس الشعور بالوحدة النفسية (كراسة التعليمات) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٠- عبد العزيز الشخص (١٩٩٢): دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً وعلاقتها بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال، المؤتمر الثاني، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري

"رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى"، القاهرة، ص ص ١٠٢٣ - ١٠٤٥.
١١-**عبد الغفار الدماطى (١٩٨٧):** الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية للصم، ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص ١ - ٣٤.
١٢- **عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (١٩٩٩):** الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين وعلاقتها ببعض العوامل النفسية، ع٢٣، جـ٣، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٩ - ٥٨.
١٣- **على عبد النبى محمد حنفى (١٩٩٦):** دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها).
١٤- **لويس كامل مليكة (١٩٩٨):** مشروع رعاية وحماية الأطفال متحدى الإعاقة، المكون التدريبى للأخصائيين النفسيين، منشورات رئاسة مجلس الوزراء، المجلس القومى للطفولة والأمومة، القاهرة.
١٥- **محمد بيومى على حسن (١٩٩٠):** الشعور بالوحدة لدى أطفال مفتقرون إلى أصدقاء، ع١٥، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص ١٥٦ - ١٦٤.
١٦- **محمود عطا (١٩٩٣):** تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة، ع٣، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، القاهرة، ص ص ٢٦٩ - ٢٨٧.
١٧- **منى حسين محمد الدهان (٢٠٠١):** الوحدة النفسية لدى كل من الطفل العادى والمتخلف عقلياً والأصم، ع١، المجلد الأول، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين (رانم)، القاهرة، ص ص ٩٧ - ١٢٥.

١٨- Asher, S. R & Weeler, V. A (١٩٨٥): Children's Loneliness: A comparison of Rejected and Neglected Peer Status, J. of Consulting and Clinical Psychology, Vol.٥٣, No.٤, PP.٥٠٠ – ٥٠٥.

١٩- Backenorth, G. A. M. (١٩٩٣): Loneliness in the deaf community: A Personal or an enforced choice? , International J. of Rehabilitation Research. Vol.١٦, No.٤, PP.٣٣١ – ٣٣٦.

٢٠- Bullock, J. R. (١٩٩٣): Children's Loneliness and their relationships with family and Peer, Family Relations, Vol.٤٢, No.١, PP.٦٤ – ٤٩.

٢١- Cates, M. A. (١٩٩٤): Childhood Linguistic isolation and Loneliness in the hearing impaired adult, M. A. I., Vol.٣٣, No.٣, P.٧٧٨.

٢٢- Chalson, E. And Others (١٩٩٢): How Successful Deaf Teenagers Experience and Cope with Isolation, American Annals of the Deaf, Vol.١٣٧, No.٣, PP.٢٦١ – ٢٧٠.

٢٣- Cramer, K. M, Ofasu, H. B. & Barry, J. E. (٢٠٠٠): An abbreviated form of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA), Personality & Individual Differences, Vol.٢٨, No.(٦), PP.١١٢٥ – ١١٣١.

٢٤- Galanaki, E. P. & Kalantzi, A. A. (١٩٩٩): Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with children's self-Efficacy for Peer, Child study Journal, Vol.٢٩, No.١, PP.١ – ٢٢.

٢٥- Goldenson, R, (١٩٨٤): Longman Dictionary of Psychology and Psychoiatry, New York.

٢٦- Goswick, R. A. & Jones, W. H. (١٩٨١): Loneliness, Self-concept and Adjustment, J. of Psychology, Vol.١٠٧, No.٢, PP. ٢٣٧ – ٢٤٠.

٢٧- Hintermair, M. (٢٠٠٠): Hearing Impairment, Social networks, and Coping: The need for families with Hearing impaired children to relate to other parents and to learning – Impaired Adults, American Annals of the Deaf, Vol.١٤٥, No.١, PP.٤١ – ٥٣.

٢٨- Johnson, H. D., La Voie, J. C. & Mahoney, M. (٢٠٠١): Interparental Conflict and family Cohesion: Predictors of Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance in late Adolescence, J. of Adolescent Research, Vol.١٦, No.٣, PP.٣٠٤ – ٣١٨.

٢٩- Kluwin, T. N. (١٩٩٩): Coteaching Deaf and Hearing students: Research on Social Integration, American Annals of the deaf, Vol.١٤٤, No.٤, PP.٣٣٩ – ٣٤٤.

٣٠- Knutson, J. F & Lansing, C. R. (١٩٩٠): The relationship between communication problems and Psychological difficulties in Persons with profound Acquired Hearing Loss, J. of Speech and Hearing disorders, Vol.٥٥, No.٤, PP. ٦٥٦ – ٦٦٤.

٣١- Levy, S. R. & Hoffman, M. A. (١٩٨٥): Social behavior of hearing impaired and normally hearing preschoolers British, J. of Educational Psychology, Vol.٥٥, No.٢, PP.١١١ – ١١٨.

٣٢- Marceon, A. & Brumage, M. (١٩٨٥): Loneliness among children and young adolescents, Development Psychology, Vol.٢١, No.٦, PP.١٠٢٥ – ١٠٣١.

٣٣- Mason, D.G. (١٩٩٧): Mainstream Education and deaf students, CAEDHH Journal / La Revue ACESM, Vol.٢٣, No.٢, PP.٩٥ – ١١٨.

٣٤- Murphy, J. S. & Newlon, B. J. (١٩٨٧): Loneliness and the mainstreamed hearing impaired college student, American Annals of the deaf, Vol.١٣٢, No.١, PP.٢١ – ٢٥.

٣٥- Nurmi, J. E., Toivonen, S., Solmela, A. K. & Eronen, S. (١٩٩٧): Social strategies and loneliness, J. of Social Psychology, Vol.١٣٧, No.٦, PP.٧٦٤ – ٧٧٧.

٣٦- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. (١٩٩٣): Loneliness in Middle childhood: concurrent and longitudinal Predictors, Child Development, Vol.٦٤, No.٤, PP.١٢٧١ – ١٢٨٤.

٣٧- Seifert, K. L. & Haffnung, R. J. (١٩٩٣): Child and adolescent development, Second Edition, Dallas, Geneva, Illinois Palla, Alto Prinoton, New Jersey.

٣٨- Steinberg, A. G., Sullivan, V. J. & Montoya, L. A. (١٩٩٩): Loneliness and social isolation in the work place for deaf individuals during the transition years, A preliminary investigation, J. of Applied – Rehapilition counseling, Vol.٣٠, No.١, PP.٢٢ – ٣٣.

٣٩- Weiten, W. & Lioyd, M. A. (١٩٩٤): Psychology applied to modern life adjustment in the ٩٠s. (٤th ed.) Pacific Grove, California: Brooks / Cole.

ملحـــق (١)

مقياس الشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً

إعـــداد :الباحـــث

الاســـم: الســـن: الفصل:

الجنس: (ذكر / أنثى)

المدرسة: درجـة الإعاقـة: (أصـم / ضـعيف سمـع)

مكان الإقامة: (داخلى / خارجى)

- التعـــليمات:

- من فضلك أقرأ العبارات التالية بدقة، ثم ضع علامـة (✓) أسـفل الاختيـار الذى يناسبه أمام كل عبارة، لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة.
- أما الإجابة الصحيحة هى التى تعبر عما تشعر به فعلاً.
- لا تترك أى عبارة دون إجابة، ولا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.
- هذه الإجابات للبحث العلمى فقط.

م	العــــــبارات	دائما	أحياناً	نادراً
١	هل تشعر بعدم وجود أحد مقرب تتحدث معه عن مشكلاتك ؟			
٢	هل تشعر بأنه لا يوجد أشخاص مقربين تقضى معظم وقتك معهم ؟			
٣	هل تحس أنك لا تجد من يفهمك ويتفق معك فى الرأى من المحيطين بك ؟			
٤	هل تشعر أن علاقاتك مع جيرانك محدودة ؟			
٥	هل تشعر أن معظم أصدقائك لا يفهمونك ؟			
٦	هل تقضى معظم وقتك وحيداً ؟			
٧	هل تشعر أن علاقاتك بالآخرين سطحية ؟			
٨	هل تشعر بعدم الانتماء إلى المجتمع الذى تعيش فيه ؟			
٩	هل تجد أشخاص تثق فيهم وتطلعهم على أسرارك ؟			
١٠	هل تحس بعدم تواجد الناس حولك ؟			

١١	هل تشعر بالضيق وأنت بين الآخرين ؟				
١٢	هل تشعر بعدم وجود أشخاص كثيرين تحس نحوهم بالقرب والود ؟				
١٣	هل تشعر بالوحدة والفراغ ؟				
١٤	هل تشعر بعدم اهتمام المحيطين بك ؟				
١٥	هل تشعر بأنك لا تستطيع تكوين أصدقاء ؟				
١٦	هل تشعر بالوحدة رغم وجودك مع الآخرين ؟				
١٧	هل تحس بفقد من يشاركك اهتماماتك وأفكارك ؟				
١٨	هل تشعر أنك غريب عمن حولك ؟				
١٩	هل تشعر أنه لا أحد فى المجتمع يهتم بك وبأحوالك ؟				
٢٠	هل ترى أنك بحاجة لتصبح أكثر قرباً من أصدقائك ؟				

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين الفهم القرائى المعرفى وما وراء المعرفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم

إعداد

دكتور / وليد السيد أحمد خليفة

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

المقدمة

تعتبر المرحلة الابتدائية هى المرتكز الحقيقى والاساسى الذى يُبنى عليه نجاح التلميذ فى المراحل التعليمية اللاحقة ، بالإضافة الى كونها المرحلة التى يظهر فيها على التلميذ الصعوبات التى قد تعوق مسيرة تقدمه فى العملية التعليمية ، وبالتالى يعمد الباحثون الى تلاميذ هذه المرحلة – وبخاصة ذوى الصعوبات منهم – تشخيصاً وتتدخلاً ، بغية التخفيف من تلك الصعوبات ، والاستفادة من النظريات الحديثة فى المجال التربوى والتعليمى والتى ثبت صدقها من خلال البحوث العديدة التى تقف خلفها ، بالإضافة الى القدرات الخاصة التى يمتلكها التلميذ والتى قد لا تظهر فى النظام التعليمى التقليدى ، ومن ثم كان لزاماً علي النظم التعليمية أن تأخذ بتلك النظريات في مجال التعلم، لمواكبة التغيرات الحضارية السريعة،والتي من شأنها التأثيرالايجابى في التلميذ.

ويجدر الإشارة إلى أن قيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدرته علي تحقيق أهدافه ، ولذلك فإن أسمي هدف للتعليم هو إعداد التلميذ لكي ينجح خارج المدرسة ، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع والتي تتناسب مع قدراته وميوله ، إلا أن تركيز المناهج الدراسية في كافة المستويات التعليمية علي القدرات اللغوية والمنطقية ، وحصرها لمجمل القدرات بهما ، إيماناً منها بعامل الذكاء الأوحد ، الذي تقيسه اختبارات الذكاء ، والراسخ في أدبيات علم النفس لا تعد التلميذ إلا لمهن وحاجات محددة لا تلبي الاحتياجات المتنوعة لعالم اليوم.لكن تغير المجتمع وتطور حاجاته يجعل من المهم جداً الاهتمام بقدرات كل فرد ومحاولة الاستفادة منها(رنا عبد الرحمن قوشحة ، ٢٠٠٣ :٢) .

وقد واكب البحث في تطوير المناهج الدراسية تحليل ودراسة آليات التعلم ، حيث اشتهرت نظريتان سيكولوجيتان اهتمتا بتفسير الفروق الفردية بين التلاميذ في طرق التعلم وهما : نظرية أساليب التعلم **Learning styles theory** ،ونظرية الذكاءات المتعددة **Multiple intelligences theory** وإذا

كانت النظرية الأولي ترتبط جذورها بمجال التحليل النفسي ' فإن النظرية الثانية تعد نتاج البحث في العلوم المعرفية Cognitive sciences وقد بذلت نظرية الذكاءات المتعددة جهداً كبيراً لإعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية المعامل العقلي IQ كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية للإنسان، في حين ركزت نظرية أساليب التعلم علي دراسة مضامين التعلم ذاته(أحمد أوزى، ٢٠٠٣ : ٢)

وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أكثر نظريات الذكاء الحديثة انتشارا في ميدان التعليم والتعلم والتطبيقات التربوية ، فقد أثمرت بحوث جاردنر عن كتابه "أطر العقل (١٩٨٣)" ، حيث أضاف في هذا الكتاب حرف "S" في اللغة الإنجليزية على كلمة Intelligence (ذكاء) لتصبح Intelligences (ذكاءات) وبذلك يكون جاردنر قد خرج عن النظرية التقليدية لنسبة الذكاء ، والتي كانت تتقيد بمبدأين رئيسيين:

١- المعرفة الإنسانية أحادية.

٢- يمكن وصف الفرد على أن لديه ذكاء واحد يمكن قياسه.

على عكس هذه النظرة الاختزالية ، يعرف جاردنر الذكاء على أنه:

أ- قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة الواقعية.

ب- قدرة الفرد على إحداث مشكلات جديدة لحلها.

جـ- قدرة الفرد على خلق شئ ما أو تقديم خدمة ذات قيمة في ثقافته.

(ماسون، ٢٠٠٧: ١٧)

وبناء على ذلك، تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة بمثابة تطوير جديد لقدرات الفرد المتنوعة ، لأنها تستند إلي إطار مرجعي بعيد النظر في الأفكار والتصورات الجاهزة التي كوناها عن الطفل الذكي وعن الذكاء بشكل عام ، فالمخزون البشري يزخر بطاقات واستعدادات متنوعة ومختلفة ، ولا يمكن حصرها بأية حال في القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية ، وهذا المنظور يعيد الاعتبار لقدرات لم تحظ بقدر الاهتمام الذي حظيت به القدرات اللغوية

والقدرات المنطقية الرياضية . والحقيقة أن القدرات الأخرى الجسمية الحركية ، والمكانية والموسيقية..الخ ليست أقل قيمة من نظيراتها المنطقية الرياضية واللغوية(محمد أمزيان ،٢٠٠٤ : ٩).

أن نظرية الذكاءات المتعددة هامة في سياق التربية الشاملة المتكاملة لعدة أسباب منها:أنها تفيد في التعامل مع التلاميذ كشخصيات لها أبعاد متعددة بدلاً من التعامل مع التلاميذ بأسلوب البعد الواحد (أو غالباً ما يكون البعد المعرفي فقط) فهي تهتم بتنمية الجوانب المهارية والوجدانية إلي جانب الناحية المعرفية وهو ما يسهم في تنمية جميع جوانب شخصية التلميذ ،أن النظرية لا تهدف إلي تغيير أو إصلاح المنهج التعليمي وإنما تقدم في إطار عمل لتطوير وتحسين التعلم من خلال النظرة الواسعة العريضة للقدرات الإنسانية ، فهي تزود المعلمين بنموذج عقلي مركب يشكلون علي أساسه المنهج التعليمي ويطورون أنفسهم كمربين (محمد عبد السلام سالم ،٢٠٠٠ : ١٤٧)٠

وتوضح نظرية الذكاءات المتعددة لنا ما ينبغي أن يكون عليه البرنامج المدرسي الكامل إذا حاولنا تنمية مواهب المتعلم ، وقد أنشئت مدارسنا وأعدت أساساً لدعم الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي ولكن لا تنمي بنفس القدر الأشكال الموسيقية والمكانية من الذكاء ، كما تنمي الذكاء الجسمي الحركي في الأنشطة خارج المنهج ولكنها تتجاهل عادة التمرس الرسمي لشكلين من أشكال الذكاء هما :- الذكاء الاستنباطي(الشخصي)والذكاء البينشخصي(الاجتماعي) (جابر عبد الحميد ،١٩٩٤ :٤٢).

كما استهدف جاردنر في تطوير نظريته توسيع تصور الذكاء . ولقد كان وما يزال أعظم تأثير لنظريته ما طرأ علي ميدان التربية والتعليم ، فخلال سنوات قليلة من نشر هذه النظرية عام(١٩٨٣) قامت عدة مدارس بتنظيم منهجها التعليمي وأنشطتها التعليمية علي أساس الذكاءات المتعددة ، ولقد أعادت تنظيم هذه الإمكانيات التعليمية وما يرتبط بها من مهارات علي أساس

الذكاءات المتعددة وذلك لمساعدة الأطفال علي النمو والتعلم بالإفادة من مدي ذكاءاتهم (جابر عبد الحميد،١٩٩٧ : ٢٧٣).

ويري جاردنر أن الذكاء في عموميته هو الكفاءة في حل المشكلات ، أو أنه النواتج التقليدية التي لها قيمة في مجال أو أكثر من المواقف الثقافية ، ويري أن الثقافة تلعب دوراً كبيراً في نمو الذكاء ،وأن القيم الاجتماعية تخلق أنواعاً مختلفة من الذكاءات ، وهذه النظرية في تفسيرها للذكاء تختلف عن النظريات التقليدية (خيري المغازي عجاج،٢٠٠٧ :٢٤).

أما جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤) فلديه من الشواهد ما يحمل علي صدق نظرية الذكاءات المتعددة حيث يرى أنه من الناس من يفقد قدرته علي التحدث ولكنه لا يفقد موهبته الموسيقية ، ومن الناس من يستطيع أن يضرب عدداً من سبعة أرقام في عدد آخر من سبعة أرقام في ثوان ولكنه يعيش في مؤسسة لتأخره العقلي ، ومن الناس من يرسم رسماً جميلاً ولكنه لا يكاد يستطيع عمل شيء آخر (هذه الحالات تجادل دفاعاً عن وجود أنساق منفصلة موسيقية ورياضية وفنية في المخ) (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٤ : ٤١) .

والكثير من الناس ينظرون إلى الذكاء الموسيقي والمكاني والجسمي والحركي علي أنها ذكاءات متعددة خاصة ، ويتساءلون لماذا يصر جاردنر علي تسميتها ذكاءات بدلاً من مواهب أو استعدادات عقلية ، لقد أدرك جاردنر أن الناس تعودوا سماع تعبيرات مثل : - إنه ليس ذكيا ولكنه لديه استعداد مدهش للموسيقي . ومن هنا كان علي وعي تام باستخدامه لكلمة ذكاء لوصف كل فئة أو نوع . ولقد قال في مقاله شخصية : - لقد قصدت أن أكون إلي حد ما استفزازياً فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات فسوف يتثاءب الناس مسلمين بهذا ولكن بتسميتها ذكاءات فإني أقول لقد اتجهنا إلي تحديد تنوع أساسي وقاعدي يسمي ذكاء ، وأن هناك بالفعل عدداً من الذكاءات،وبعضها لم نفكر فيه قط علي أنه ذكاء علي الإطلاق (جابر عبد الحميد،٢٠٠٣ : ١٢).

كما يشير جاردنرGardner (١٩٩٧) إلي أن الذكاء هو نتاج تراكم المعرفة حول المخ البشري والثقافات البشرية.إنه ليس نتاج تعريفات مسبقة أو تحليل عاملي لدرجات اختبار،لذا يري جاردنر أنه يجب أن يقاس الذكاء بطرق عادلة،أي بطرق تقيس الذكاء مباشرة وليس من خلال عمليات الذكاء اللغوي أو الذكاء المنطقي فقط ،كما يحدث عادة في الاختبارات التي تعتمد علي الكتابة والقراءة (Gardner,١٩٩٧:٣٩٦).

لذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة ليست (نظرية أنماط) تحدد الذكاء الواحد الذي يناسب الفرد . إنها نظرية الدلالة المعرفية ، وتفترض أن كل فرد لديه قدرات في كل الذكاءات بالطبع ، وتعمل هذه الذكاءات معاً بطرق فريدة لكل فرد ، فبعض الأفراد لديهم مستويات عليا للغاية في الأداء الوظيفي في كل أو معظم الذكاءات ، ومن أمثلة هؤلاء الشاعر الألماني ، Johann wolfgangvon Goethe، فقد كان شاعراً ورجل دولة ، وعالم طبيعة وفيلسوف ، بينما نجد أناساً آخرين يملكون مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفي فيها ونجدهم في مؤسسات المعاقين نمائياً ويبدو أنهم يفتقدون إلي كل سمات الذكاءات ماعدا تلك التي تتعلق بالسمات الأولية ، ومعظمنا يقع بين هذين القطبين ، كونه مرتفعاً في بعض الذكاءات متوسطاً في بعضها ومنخفضاً نسبياً في بقيتها (Gardner ,٢٠٠٣ : ٥).

ويؤكد صلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩) علي أن العديد من الدراسات والبحوث خلصت نتائجها إلى أن استخدام البرامج المعتمدة علي نظرية الذكاءات المتعددة في بيئة الفصل تؤدي إلي الاحتفاظ بالمادة المتعلمة وتركيز المعلم علي طرق التدريس التي تدعم فهم الطالب ، وزيادة مهارات الاستذكار لدي الطلاب ، وزيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الدراسة ، وتناقص السلوك التخريبي، وزيادة الدافعية للتعلم ، وزيادة تحصيل الطلاب ، وحدوث التعاون فيما بينهم (صلاح الدين حسين الشريف،١٩٩٩ : ١٢٣).

ويشير كامبل وآخرون,Campbell etal (٢٠٠٣)إلي أن التطبيقات التعليمية داخل الفصول تتوقف علي معتقدات المعلمين عن طلابهم ، وتحصيل الطلاب يعكس توقعات معلميهم ، فإن المعلمين يحصلون من الطلاب علي ما يتوقعونه منهم، وغالباً ما تكون هذه التوقعات قليلة بسبب عدد المعتقدات أو الانطباعات وأنواعها لدي المعلمين ، فهذه الانطباعات ربما تكون معتمدة علي عوامل أولية مثل التشابه في الجنس أو الحالة الاقتصادية للطلاب أو الملبس الذي يرتديه الطلاب أو بعض الافتراضات السلبية الخاصة بقليل من الطلاب ، فإن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تصحح المعتقدات السلبية لدي المعلمين والعوامل الخارجية غير الملاءمة التي تقلل من التوقعات الإيجابية وتضعف تحصيل الطلاب

(Campbell etal,٢٠٠٣: ٩)

ومن ثم، فإن تنمية أي من هذه الذكاءات علي حدة أو تنميتها جميعا يعتبر مساعدة لتعليم الطلاب كيفية التفكير، ومع ذلك ربما يساعد ذلك علي النظر بإمعان إلى كيفية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المجالات التي يؤكد عليها التربويون مثل (الذاكرة ، حل المشكلات ، وأشكال أخرى من التفكير ومستويات التعقيد المعرفي لبلوم)(Armstrong ,٢٠٠٢: ١١٢).

لذا ، تقترح الذكاءات المتعددة أنه لا توجد مجموعة واحده من استراتيجيات التدريس سوف تعمل أفضل عمل لجميع التلاميذ في جميع الأوقات . ولدي جميع الأطفال نزعات مختلفة في الذكاءات السبعة ، ومن هنا فإن أي إستراتيجية معينة يحتمل أن تكون ناجحة نجاحاً عالياً مع مجموعة من التلاميذ وأقل نجاحاً مع مجموعات أخري ، وعلي سبيل المثال فالمعلمون الذين يستخدمون الإيقاعات والنقر والإنشاد سوف يجدون ذوي النزعة الموسيقية من التلاميذ يستجيبون بحماس لهذه الإستراتيجية ويبقي التلاميذ غير الموسيقيين دون حركة أو تأثر ، وبالمثل استخدام الصور والأشكال في التدريس سوف يصل إلي التلاميذ ذوي التوجه المكاني ، ولكن يحتمل أن يكون له تأثير

علي ذوي النزعة الجسمية أو اللفظية بدرجة أكبر ، وبسبب هذه الفروق الفردية بين التلاميذ فإن أفضل نصيحة للمعلمين هي استخدام مدي عريض من استراتيجيات التدريس مع تلاميذهم ، وبما أن المربين يحاولون تأكيدهم علي ذكاء معين من عرض إلي عرض ومن درس إلي آخر فسوف يتاح لهم خلال الحصة أو اليوم تنشيط أكثر ذكاءات لتلميذ معين نماءً وزيادة انغماسه علي نحو نشط في التعلم(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣ : ٨٧).

وقد يكون للمعلم أسلوب للتدريس يري أنه الأفضل ، لكنه لو أراد التجديد ، فإن عليه أن يعدد أساليب تدريسه وينوعها ، والمجال أمامه واسع فهناك الكثير من طرق واستراتيجيات التدريس ، التي تتنوع لتقابل تنوعاً مماثلاً في ميول التلاميذ وقدراتهم ، ليختار لكل درس ما يلاءمه ، ولكل نوعية من التلاميذ ما يناسبها . وهنا تقدم نظرية الذكاءات المتعددة أكثر من أسلوب شيق يمكن للمعلم تطويعه بما يقابل وينمي أنماط الذكاء لدي تلاميذه ، فلكل نمط أسلوب تدريس يناسبه وينميه (إسماعيل الدرديري ورشدي كامل،٢٠٠١ : ٨٤).

ومنذ ظهور نظرية الذكاءات المتعددة على الساحة التربوية تم دراسة تطبيقاتها فى المجال التعليمى فقد توصل صلاح الشريف (١٩٩٩) إلي وجود ارتباط دال عند مستوي (٠,٠١) بين التحصيل وكل من متغيرات تجهيز المعلومات والذكاءات المتعددة لكل من البنين والبنات ، كما توصل إلي وجود أثر دال عند المستويين (٠,١ ، ٠,٥) لبعض الذكاءات السبعة في التحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات، كما توصل فضلون مصطفي الدمرداش(٢٠٠٦)إلى فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في فرع النحو من مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوى العام، كما توصل العديد من الباحثين (Bartscher , ١٩٩٥ , Blake , ١٩٩٩, Burnhun, ١٩٩٩,.١٩٩٩, Chardon, ١٩٩٩,Elliott, ١٩٩٩, Geimer , ٢٠٠٠, Cobb,٢٠٠٢) إلي أن تطبيق استراتيجيات الذكاءات

المتعددة وتقديم نشاطات متنوعة أدي إلـي تحـسين التحـصيل الأكـاديمي لـدي عينات مختلفة من المتعلمين في المراحل التعليمية ، وأن الأسلوب الذي تقدم من خلاله المعلومات للتلاميذ القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة يؤثر تأثيرا إيجابيا علي تعلمهم ، وأيضاً توصلوا إلي وجود علاقة دالة إحصائيا بين طريقة شرح المعلم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وزيادة التحصيل الدراسي عند الطلاب ،ويتضح مما سبق وجود علاقة طردية بـين المـتغيرين (الـذكاءات المتعددة والتحصيل)،وقد درس أندرسـون Anderson(١٩٩٨) أثـر اسـتخدام نظرية الذكاءات المتعـددة في تحـسين تـذكر مفـردات لغـة أجنبيـة ، وخلـصت الدراسة إلى حدوث تحسن ملحوظ في المفردات اللفظية لدى التلاميذ ، وحدوث زيادة الوعي بطرق إجادة مفردات اللغة الأجنبية، كمـا درسـت دراسـة جينـز Gens(١٩٩٨) أثر دمج منهج فنون اللغة القائم علي اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعددة مع الفهم القرائي علي تلاميذ الصف الأول والثاني فى المرحلة المتوسطة ، وخلصت إلى زيادة درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائـي ، كمـا اسـتطاع التلاميذ تحديد أوجه الذكاء المستهدفة في تحسين القراءة .

ومن ثم فان البحث الحالي يحاول الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى الفهم القرائى بشقيه المعرفى وما وراء المعرفى لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، ويتناول البحث الفهـم القرائـي كعملية عقلية معرفية Cognitive وما وراء معرفية Metacognitive.

مشكلة البحث وتساؤلاته

بدأ إحساس الباحث الحالى بمشكلة بحثه من خلال النـدوات التـى دُعـى فيها كمحاضر فى بعض المدارس بمركز كفر الشيخ . فخلال تلك الندوات لفـت انتباه الباحث ، عندما كان يُترك المجال لأولياء الأمور – للحديث عن أهم مـا يواجه أولادهم من مشكلات تعليمية ، فكانت قضية القراءة تمثل أحد أبرز هذه القضايا وأكثرها طرحاً ، كما أن بعض المعلمين – وخاصة معلمى اللغـة العربيـة فى المرحلة الابتدائية – أوضحوا أن كثير مـن الطـلاب لايفهمـون المقـروء علـى

الرغم من استطاعتهم قراءة الكلمات والجُمل . وهذا ما شجع الباحث الى التفكير : فى إذا كان هذا مع التلاميذ العاديين فما بالنا بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟ وكان من أهم اطلاعات الباحث فى هذه الفترة ، بالإضافة إلى قيام بعض الباحثون فى البيئة الغربية – والقليل منهم فى البيئة العربية – فى حدود علم الباحث – بتصميم برامج فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وقد خلصت النتائج إلى تحسن دال فى المتغيرات التابعة فى هذه الدراسات والبحوث نتيجة لاعتمادها على برامج في ضوء نظرية الذكاءات . الا أنه – من الملاحظ- إن قضية الفهم القرائي بشقيه المعرفى وما وراء المعرفى لم تشغل بال الباحثين على الرغم من أن الفهم يُعتبر أهم مهارة من مهارات القراءة اذ لم يكن أهمها على الإطلاق .

ومشكلة البحث الحالي لم تحدد بصورتها النهائية إلا بعد دراسة متعمقة لما أتيح للباحث الحالي من دراسات وبحوث سابقة وتراث سيكولوجي يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة حيث لاحظ الباحث ما ياتى:

١- ندرة الدراسات والبحوث – فى حدود علم الباحث – التي تناولت أثر تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال نظرية الذكاءات المتعددة علي القراءة بوجه عام والفهم القرائي بشقيه المعرفى وما وراء المعرفى بوجه خاص .

٢- ندرة الدراسات والبحوث العربية والمصرية التي أجريت في ضوء نظرية الذكاءات – فى حدود علم الباحث – علي الرغم من أن كثير من الباحثين قد تعرضوا لها بالدراسة فى البيئات الأخرى وأثبتت جدواها بنتائج تلك الدراسات والبحوث .

وتأسيساً علي ذلك ، فان البحث الحالي يعتمد علي برنامج قائم علي نظرية الذكاءات المتعددة والكشف عن فاعليته فى الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائي المعرفي ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي ؟

٣- هل يوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج على تحسين الفهم القرائي المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية وهل يبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج ؟

٤- هل يوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج على تحسين الفهم القرائي ما وراء المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية وهل يبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج ؟

أهمية البحث

يعد البحث الحالي واحد من البحوث الميدانية ، والذي يحاول من خلال بناء برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين الفهم القرائي بشقيه المعرفي وما وراء المعرفي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم ،و يمكن تحديد أهمية البحث الخالي في النقاط الآتية :

١- نتائج هذا البحث قد تساعد في جذب انتباه المسئولين عن التعليم في مصر الي ضرورة تطويع المنهج الدراسى لإبراز الذكاءات المختلفة.

٢- كما أن نتائج هذا البحث قد تساعد على توعية المعلمين باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، وبالتالي وضع هذه الاستراتيجيات فى الاعتبار عند إعداد الدروس .

٣- جذب الانتباه إلى أنه يمكن تحويل التلميذ الذى لديه صعوبة فى فهم المقروء الى فهمه من خلال التعليم فى ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة .

أهداف البحث

يمكن تحديد الأهداف الإجرائية للبحث فيما يأتي :

١- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائي المعرفي.

٢- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي .

٣- الكشف عن الأثر الايجابي للبرنامج إن وُجد في تحسين الفهم القرائي المعرفي وبقاء هذا الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج .

٤- الكشف عن الأثر الايجابي للبرنامج إن وُجد في تحسين الفهم القرائي ما وراء المعرفي وبقاء هذا الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج .

مصطلحات البحث

الذكاءات المتعددة Multiple intelligences:

يعرف جاردنر Gardner (١٩٩٩)الذكاء بأنه مجموعه من القدرات التي تسمح للفرد أن يحل المشكلات أو أن يشكل منتجات لها مكانه في محيط ثقافي ما أو أكثر ،وتجتمع هذه القدرات في سبعة ذكاءات تتمثل فيما يلي : –

١- **الذكاء اللغوي :** – وهو القدرة علي الحساسية للغة المنطوقة والمكتوبة ، والقدرة علي تعلم اللغات ، والقدرة علي استخدام اللغة لتحقيق أهداف محددة.

٢- **الذكاء المنطقي الرياضي :** وهو القدرة علي تحليل المشكلات بشكل منطقي ، وتنفيذ العمليات الرياضية بكفاءة ، والكشف عن القضايا بشكل علمي وكذلك القدرة علي التفكير المنطقي.

٣- **الذكاء الموسيقي** : وهو القدرة علي إدراك الموسيقي والتحليل الموسيقي والإنتاج الموسيقي والتعبير الموسيقي.

٤- **الذكاء الجسمي الحركي** : وهو القدرة علي استخدام الفرد لجسمه كلياً أو جزئياً مثل اليد أو الفم لحل المشكلات.

٥- **الذكاء المكاني** : وهو القدرة علي إدراك ومعالجة نماذج المكان الفسيح كما يستخدمها الملاحون والطيارون بالإضافة إلي نماذج الأماكن المحددة مثل تلك التي يستخدمها الجراحون ، ولاعبوا الشطرنج ، المعماريون ، وفنانو الجرافيك ، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بين العناصر.

٦- **الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)** وهو القدرة علي فهم ما يهدف إلية الآخرون ، ودوافعهم ورغباتهم والاشتراك بفاعلية مع الآخرين .

٧- **الذكاء الشخصي** : وهو القدرة علي فهم الفرد لذاته ، وأن يكون لدي الفرد نموذج عملي فعال عن الذات ، ويشتمل علي رغبات الفرد ، ومخاوفه ، وقدراته ، ومعلوماته ، وأن يستخدم هذه المعلومات بفاعلية في تنظيم حياته الخاصة (Gardner ,١٩٩٩ : ٤٣).

الفهم القرائي Reading comprehension :

يعرف الفهم القرائي في البحث الحالي بأنه " عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معني الكلمة ، فهم معني الجملة ، فهم معنى الفقرة ، تمييز الكلمات ، إدراك المتعلقات اللغوية ، التمييز بين المعقول وغير المعقول ، معرفة سمات الشخصية ، إدراك علاقة السبب- النتيجة ، إدراك القيمة المتعلمة من النص ، وضع عنوان مناسب للقطعة ، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ، معرفة الجملة المحورية في النص. كما انه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها "

ويتحدد الفهم القرائي المعرفي في البحث الحالي إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائي المعرفي (إعداد / الباحث).

أما الفهم القرائي ما وراء المعرفي فيتحدد في البحث الحالي إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي (إعداد / الباحث).

صعوبات التعلم Learning disabilities:

يعرف "سيف عبدون" صعوبات التعلم بأنها : نواحي القصور أو العجز في طرق استجابة التلميذ للمثيرات المقدمة إليه والتي تعبر عن نفسها في صورة عجز التلميذ عن التعلم أو التقدم في التعليم وفقا للمستوى المتوقع منه ، وهذا العجز يقف حائلا إمام المتعلم يمنعه من اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة أي أن هذا العجز يمثل عدم قدرة التلميذ على تعلم عمليات القراءة والكتابة والرياضيات والتفاعل مع الآخرين بالمدرسة نتيجة لعائق سيكولوجي وليس نتيجة لتخلف عقلي أو خلل عصبي(سيف الدين عبدون، ١٩٩٠ : ٢١٣).

حدود البحث

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة وتتكون من (٦٠) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم ، كما أن النتائج محكومة بكل من : محتوى البرنامج ، والأدوات المستخدمة ، والمفاهيم النظرية والأهداف ، والفروض الخاصة بها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

الخلفية النظرية والدراسات والبحوث السابقة:

(أ) الخلفية النظرية:

١- الفهم القرائى المعرفى:

يوصف الفهم بأنه عملية بنائية. فالنص عبارة عن لغة مكتوبة في سياق ، يحوى رسالة مقصودة ومن ثم وجب علي القارئ استخدام المعلومات الظاهرة

والضمنية لفهم هذه الرسالة كما يجب أيضاً أن يتعلم استخلاص المعني من خلال الجمل والتراكيب اللغوية في السياق أما القراءة فينظر إليها علي أنها مهارة ذات أهمية بالغة بالنسبة للقارئ وذلك لما يأتي :

أ- القراءة تمهد للقارئ الطريق إلي معرفة اللغة.

ب- تعطي القراءة نافذة علي الوسائل الطبيعية لاستمرار تعلمه.

ج- ومن خلال القراءة ، يستخلص القارئ المعني من النص المكتوب.

(Mirhassani, &Toosi, ٢٠٠٠ : ٣٠٢)

أما عن مفهوم الفهم القرائي ، فهناك تعريفات متأثرة بالبحوث في مجال علم النفس اللغوي فيذكر بورموث Bormuth أن "القدرة علي الفهم عبارة عن مجموعة من المهارات العامة منها اكتساب المعرفة والتي تسمح للإفراد باكتساب المعلومات وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة" ومن هنا فإن الفهم كما يراه بورموث عبارة عن استجابة لنظام اللغة والذي ينتج عنه المعلومات المكتسبة (In/ Judi, ١٩٨٣ : ٧٩).

ويعرف سامي عبد الله (١٩٧٥) الفهم القرائي بأنه "عملية التعرف علي الرموز أو المواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج وتفسيرها إلي معانيها في عمليات عقلية معقدة" (سامي عبد الله، ١٩٧٥ : ٥٢).

أما ريستروم Rystrom فيعرفه بأنه "عملية تحدث بين البناء السطحي والعميق بوسائل مثل المفردات،علم الصوتيات ، وعلم تركيب الجُمل للغة معينة" فالبناء العميق مساوٍ تقريباً لفكرة قبل التعبير عنها لغوياً، ويوضح وردهوف Wardhaugh(١٩٦٩) أن أكثر من مجرد معرفة الحروف ، الكلمات ، والتراكيب اللغوية. فالفهم وفقاً له يعني "تفسير الجملة تفسيراً عميقاً من حيث المعني والتراكيب اللغوية " أما كارول **Carrol**(١٩٧٧) فيري أن الفهم القرائي عبارة عن " عملية التقاط معني اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف علي المعاني واختيار الصحيح منها وتقويمها (**In/ Judi,** ١٩٨٣ : ٧٩).

فى حين يعرف جونسون Johnson (١٩٨٠) الفهم علي أنه " ممر من الجديد إلي المعروف أو " ربط ما ننتبه إليه في العالم من حولنا أو في النص بما لدينا من معلومات في عقولنا" ومن ثم فالفهم القرائي من خلال هذا المنظور عبارة عن " عملية تفاعلية يلعب فيها النص والمعرفة بالعالم الأدوار الرئيسية " (Johnson , ١٩٨٣ : ٦) .

وهذا ما ذهب إليه هاريس Harris (١٩٨٥) حيث يري أن الفهم القرائي هو " نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة ، والمهارات اللغوية ، والمهارات المعرفية والمعرفة بالعالم" (Harris & Sipay, ١٩٨٥: ٤٠٤) .

ويري جمعة سيد يوسف(١٩٩٠)أن الفهم القرائي له معنيان شائعان ، فهو يشير بمعناه الضيق إلي العمليات العقلية التي يميز من خلالها الفرد الأصوات المسموعة ، ويستخدمها في صياغة تفسير لما يعتقد أن المتكلم يريد نقله إليه ، ويمعني أبسط فهو عملية اشتقاق المعاني من الأصوات أما المعني الواسع فيشير إلي العقلية الإضافية التي تمكن الفرد من استخدام التفسير الذي قام بصياغته(جمعة سيد يوسف ، ١٩٩٠ : ٦٨).

كما يري خيري المغازي عجاج (٢٠٠٦) أن الفهم القرائي " فهم معنى ما يقوم التلميذ بقراءته ، فعليه أن يتعرف على الكلمات ويفهم ما يقرأه ؛ ولذا فإذا قام الطالب بقراءة الكلمات في قطعة معينة دون أن يفهم معنى القطعة كلها فإننا نعتبر هذا الطالب لم يقرأ في الحقيقة أي شئ "(خيري المغازي عجاج ، ٢٠٠٦ : ١٠٧).

يتضح مما سبق تعدد تعريفات الفهم القرائي ، فبعض التعريفات ركز علي العوامل المؤثرة في الفهم القرائي مثل المعرفة السابقة والخبرة والمعرفة بالعالم، والبعض الآخر ركز علي " المعني " الذي يُستشف من اللغة المكتوبة ويصل الباحث من خلال هذا العرض للتعريفات المختلفة إلي التعريف الإجرائي الاتي :

يعرف الفهم القرائي في البحث الحالي بأنه " عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معني الكلمة، فهم معني الجملة، فهم معنى الفقرة ، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية ، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة السبب- النتيجة، إدراك القيمة المتعلمة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص" .

وفي هذا الصدد ، حاول بعض الباحثين وصف المهارات العديدة للفهم القرائي فقد قدم أوتو – تشيستر Otto – Chester قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي فيما يلى:

أولاً : مهارات التفكير التقاربى Convergent Thinking Skills وتتضمن:

(تحديد الفكرة الرئيسية – تحديد التتابع – استخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل – تحديد السوابق واللواحق من المفردات– تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل).

ثانياً : مهارات التفكير التباعدى Divergent Thinking Skills وتتضمن :

(فهم أغراض الكاتب – التمييز بين الحقيقة والخيال– تحديد سمات الشخصية – إدراك التفاعل الوجداني – فهم اللغة المجازية – التنبؤ بنتائج قصة معينة).

وهناك تصنيف آخر وهو تصنيف آدمز Adams ويتضمن :

(تحديد الفكرة العامة المحورية – فهم الفكرة الرئيسية للفقرة – فهم التفاصيل الدقيقة –فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار– النقد وإبداء الرأي في المقروء).

أما ديكانت وسميث Dechant & Smith ،باريت Barrett ، كارلن Karlin ، هلمان وروبلي ، Helman & Ruply أولسون ودلمان

Olson & Dillman فقد اتفقوا في تحديد أربع مستويات للفهم القرائي وهي :(مستوي الفهم الحرفي للنص – مستوي الفهم الناقد – مستوي الفهم الإستنتاجي – مستوي الفهم التذوقي) .

ويُعد نموذج باريت Barrett من أهم النماذج وأكثرها تفصيلاً لمهارات الفهم في القراءة حيث قسم باريت مستويات الفهم القرائي إلى أربع مستويات ، وأعطي أمثلة لكل مستوي عبارة عن مهارات فهم متضمنة في كل مستوي وكانت كالاتى :

١–مستوي الفهم الحرفي المباشر ويتضمن : –

(التعرف على واسترجاع الأفكار التفصيلية – التعرف على واسترجاع الأفكار الرئيسية – التعرف على واسترجاع التسلسل – التعرف على واسترجاع أوجه الشبه والاختلاف– التعرف على واسترجاع علاقات السبب – النتيجة – التعرف على واسترجاع سمات الشخصية)

٢– مستوي الفهم الإستنتاجي ويتضمن :

(استنتاج الأفكار التفصيلية – استنتاج الأفكار الرئيسية – استنتاج التسلسل– استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (المقارنات) – استنتاج علاقات السبب – النتيجة– استنتاج سمات الشخصية – التنبؤ بالخاتمة).

٣– مستوي الفهم الناقد ويتضمن :

(التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال – التمييز بين الحقيقة والرأي – الحكم على الكفاية والصدق – الحكم على مناسبة الأفكار – الحكم علي القيمة والتقبل والرغبة).

٤– مستوي الفهم التذوقي ويتضمن.

(الاستجابة للحبكة أو الموضوع– تقمّص الشخصيات أو الأحداث – الاستجابة لأسلوب الكاتب – الاستجابة للصور والأخيلة) (في /محمد عبيد محمد ،١٩٩٦: ٨٥ – ٩٧).

أما على سعد جاب الله (١٩٩٧) فقد قسم الفهم في ضوء حجم المادة المقروءة إلى ثلاثة مستويات هي:

١-مستوي فهم الكلمة ويندرج تحته :

(تحديد معني الكلمة ومهم دلالتها- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة - القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة).

٢- مستوي فهم الجملة ويندرج تحته :

(تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها - نقد ما تتضمنه الجملة من معني- ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابه- إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة-القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من أراء وأفكار).

٣-مستوي فهم الفقرة ويندرج تحته :

(وضع عنوان مناسب للفقرة - إدراك ما تهدف إليه الفقرة - إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة - تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء - إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنيه لم تذكر صراحة)(على سعد جاب الله ١٩٩٧، : ٧٢٩).

ووضع محمد صلاح مجاور (٢٠٠٠) مجموعة من القوائم تشمل مهارات الفهم القرائي كما ياتى :

أولا : قائمة المهارات في المدرسة الابتدائية وتتضمن :

(التعرف على الكلمة - فهم التفاصيل والأفكار الرئيسية - القدرة على تتبع التسلسل في القصة - تصور النتائج المتوقعة - تعلم عمل مقارنة - التعرف على الجملة - التعرف على الفقرة).

ثانيا : قائمة المهارات في المدرسة الثانوية وتتضمن :

(القدرة على اختيار المادة - القدرة على فهم العلاقات بين الأجزاء وبين كل جزء وآخر وبين الأجزاء والأفكار الرئيسية - فهم الأفكار الرئيسية -

الوصول إلى النتائج – شرح أهداف الكاتب– تقويم المقروء– مقارنته مع مادة من مصادر أخرى – تطبيق ما قرئ على المشكلات الحاضرة والمستقبلة) (محمد صلاح الدين مجاور ،٣٠٨:٢٠٠٠–٣١٠).

وهناك تصنيف أكثر شمولية لمهارات الفهم القرائي وهذا التصنيف لوينر وتشالرليز **Weiner & charles** ويتضمن :

١– التصفح: وهو قراءة سريعة يتم خلالها البحث بسرعة خلال الفقرات والجمل من أجل الإجابة على أسئلة محدودة في ذهن القارئ قبل القراءة.

٢– المراجعة: وتكون بالنظر إلى العناوين بعناية لتحديد الفكرة الرئيسية.

٣–القراءة لتحديد الفكرة الرئيسية.

٤–القراءة لتحصيل التفاصيل والمعلومات : لتحديد التفاصيل يلزم قراءة كل فقرة بالتفصيل لتحديد الحقائق التي تمد القارئ بصورة واضحة وفهم تفصيلي للموضوع.

٥–التعرف على نماذج الفقرات: لأنه يساعد على فهم المقروء ، ويعني هل تأخذ الفقرات ترتيباً زمنيا أو مكانياً حسب الأهمية أو خليطا من كل هذه النماذج مجمعة.

٦–الاستنتاج: وهو عملية يقوم فيها القاري بالربط بين إشارات السياق وتلميحاته المختلفة من ناحية وبين علاقات الجمل من ناحية أخري وذلك للحصول على المعني المطلوب من النص ، والاستنتاج لا يكفيه ظاهر التفاصيل وإنما يحاول أن يقرأ ما بين السطور ويفهم الغرض الحقيقي للكاتب.

٧– **فهم اللغة المجازية:** وهى لغة لاتستخدم المصطلحات مباشرة ، ولا تعنى المعنى الحرفي الصريح ، ولا تستخدم غالبا لجعل المعني أكثر وضوحا وجاذبية كالتشبيه والاستعارة والكناية.

٨– **التنبؤ بالنتائج:** ويعنى القدرة على التنبؤ بالنهايات واستنتاج النتائج من خلال ما يقوله الكاتب.

٩- القيام بالتعميمات: وهى طريقة للتعمق في فهم المعنى ويكون ذلك عن طريق إعطاء تفاصيل أكثر من مجرد ما يذكره الباحث والتعميم يعطى القدرة على جعل المعلومات أكثر اتساعا وعمقا.

١٠- تقويم الأفكار: فالقارئ الجيد لا يكتفي بمجرد فهم الأفكار الرئيسية أو تحديد التفاصيل والتعرف على الجزئيات وتحصيل غرض الكاتب وإنما ينبغي أن يناقش رأى الكاتب وينقده نقدا دقيقا هدفه الفهم والاستيعاب وليس التهكم والتجريح (فى /محمد السيد إبراهيم ،٢٠٠٢: ٥١).

يتضح مما سبق أن هناك مستويات للفهم القرائي ويندرج تحت كل مستوي مجموعة من المهارات التي تمثل هذا المستوي. ولا نقصد بذلك وضع حدود فاصلة تماماً بين كل مستوي وبين العمليات والمهارات التي تمثل كل مستوي وذلك لأن القارئ أثناء القراءة ومحاولة الفهم لا يبحث أولاً عن المستويات الدنيا للفهم ثم بعدها المستويات العليا ، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات المختلفة كما أن الفهم عموما في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة يكمّل بعضها بعضاً ، فلا يمكن الحديث عن مهارة بمعزل عن الأخرى ، وإنما قصد بهذا التقسيم تسهيل مهمة المعلم وتحديد ما يناسب التلاميذ من مهارات للفهم القرائي المعرفي.

٢- الفهم القرائي ما وراء المعرفي:

يذكر بيلين وإيركتين pelin & Erktin (٢٠٠٢) أن مفهوم ما وراء المعرفة أصبح مجالاً مفضلاً في التربية. فالباحثون والتربويون يهتمون وبعمق بنمط ومستويات المعرفة التي يكتسبها التلاميذ في المدارس. النقل والاستقبال السلبي للمعلومات وتذكر الحقائق ليست هي أنواع التعلم المطلوبة للنجاح في المستقبل ، حيث انه من المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيراً ناقداً فيما يقرءونه ويسمعونه ، ويتعرفون علي العلاقات بين الأفكار ، وينخرطون في صنع القرارات المعقدة،ويراقبون عمليات التفكير لديهم(pelin & Erktin,٢٠٠٢: ٨٤)

كما يذكر زيجورودسيو Zegorodcew(٢٠٠٠) أن التدريب على الاستراتيجية ما وراء المعرفية يؤدى إلى تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ (Zegorodcew, ٢٠٠١ ; ٢٥٦)

وفي هذا الصدد ، تذكر صني Sunny(٢٠٠٤)مجموعة من المميزات كما يأتي :

١- تركّز ما وراء المعرفة الانتباه علي وعي الفرد وإدارته لتفكيره ، ومن ثم تمكّن الأفراد المتعلمين من أن يكونوا وكلاء سببيون **Causal Agents** في التعلم الخاص بهم وليس مستقبلين سلبيين.

٢- ما وراء المعرفة تقدم مفهوماً لتخصيص **Individualize** مداخل النمو المعرفي والتعلم. والنماذج التي تفسر الفروق الفردية بين الأفراد المتعلمين قليلة في مجالات علم النفس التربوي والنمائي.

٣- ما وراء المعرفة نمط خاص للمعرفة **Knowledge** والقدرة والتي تنمو مع الخبرة الشخصية والتعلم المدرسي. ما وراء المعرفة في حلقة تكرارية مع النمو المعرفي حيث أنها نتاج النمو المعرفي.

٤- ما وراء المعرفة تستجيب للسياقات في حجرة الدراسة في أن المعلمين يمكنهم تشجيع الحوارات ما وراء المعرفية.كما يمكن أن يساعد المعلمون تلاميذهم علي تنمية مهارات التقييم والإدارة الذاتية. أوضحت البحوث أن التلاميذ مرتفعي الإنجاز في مجالات التعلم الأكاديمي مثل القراءة والكتابة ، والرياضيات ، والعلوم يظهرون أيضاً مستويات عليا من الدراية ما وراء المعرفية عن هذا المجال كما حدث لديهم تنمية كبيرة في القدرة علي التنظيم الذاتي.

٥- التفكير في التعلم والدافعية للتعلم متداخلة في عملية التقييم والإدارة الذاتية. الأبعاد الوجدانية للتعلم يمكن أن تلقي اهتماماً بجانب الأبعاد المعرفية. ما وراء المعرفة تسهم في حب الاستطلاع والمثابرة العقلية ، وتساعد التلاميذ علي أن يكونوا استراتيجيين في حل المشكلات.

٦- تقدم ما وراء المعرفة طريقة قوية وثرية للتعلم الاجتماعي – المعرفة العميقة للعمليات المعرفية لدي الفرد تظهر داخلياً لدي الفرد من خلال التفكير والملاحظة الذاتية ، أو يمكن تنميتها بواسطة الأفراد الآخرين. يمكن أن يعمل النظائر والمعلمون كمرآة لمعرفة الفرد وتفكيره.

٧- كثير من المشكلات التي طال أمدها يمكن تحليلها من منظور جديد من خلال مفاهيم ما وراء المعرفة. بعض هذه المشكلات الشائعة تشتمل علي تعلم استراتيجيات جديدة ، نقل التعلم إلي سياقات جديدة ، ودمج الأبعاد الوجدانية في التعلم (Sunny, ٢٠٠٤ : ٢٨) .

أما عن المهارات الفرعية للفهم القرائي ما وراء المعرفي ، فهناك اتفاق بين الباحثين : (Paris & Jacobs , ١٩٨٤, ١٩٨٧, McNeil, ١٩٨٧, Garner, ١٩٨٧, Swanson & Trahan , ١٩٩٦, Roth , ٢٠٠٤، مراد علي عيسى ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٦) علي وجود ثلاث مهارات ما وراء معرفية ترتبط بالفهم القرائي وهى : (**مراقبة الذات** : وهو متغير ما وراء معرفي يرتبط بالشخص نفسه ، فكل تلميذ لديه ادراكات ومشاعر Perceptions & Feeling عن نفسه كقارئ ، وتلك الادراكات والمشاعر تؤثر سلبياً أو ايجابياً علي فهمه للنص القرائي وتكمن خطورة الادراكات السلبية في أنها تهزم الذات- **التخطيط لبارامترات المهمة** :وهي متغيرات ما وراء معرفية ترتبط بمهام الفهم القرائي ، ويقصد بها إدراك القارئ لأهمية الاستراتيجيات والتخطيط لاستخدامها ويقوم هذا النوع من المتغيرات علي افتراض مؤداه : أنه إذا ما استطاع التلميذ إدراك العلاقة بين استخدامه لإستراتيجية ما – بعد تدريبه عليها – والنتائج التي توصل إليها فانه آنذاك يستطيع استخدامها دون الحاجة إلي معلم- **تقييم الإستراتيجية**: لكي يكون القارئ قادراً علي تقيم الإستراتيجية التي يستخدمها في الفهم من حيث مدي مناسبتها للهدف من القراءة ، ينبغي أن يكون علي وعي ومعرفة بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية للفهم القرائي ، فبعض

التلاميذ ذوي التقييم ما وراء المعرفي المرتفع يعرفون أن التسميع اللفظي وحفظ النصوص يساعدهم علي الاسترجاع ، وأن التنبؤ بموضوع المقالة وبناء عنوانها يحسّن مستوي التلخيص والفهم القرائي).

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩)أن البحوث التي أجريت علي الفهم القرائي أظهرت أن القّراء الجيدين يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية متنوعة ، تضم ما يلي :

١-تكييف سلوك الفرد القرائي في موقف معين ليتلاءم مع غرضه.

٢-التنبؤ بالأفكار الرئيسية في السياق وتمييزها وتحديدها.

٣-مراقبة القراءة المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث.

٤-تغيير إستراتيجية الفرد (تناوله لمهمة القراءة) حين لا يتحقق الفهم.

والتلميذ ضعيف القراءة قد يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقراه ، وقد يكون هذا مضيعة للوقت. وهولا يراقب إستراتيجياته ولا يغيرها لتلاءم غرضه ونتائج جهوده. بالإضافة إلي أنه لا يخطط للاستراتيجيات التي يستخدمها ، ولا يقيم آثار هذه الاستراتيجيات علي فهمه القرائي. غير أن الدراسات والبحوث أظهرت أن تدريب التلاميذ على المهارات ما وراء المعرفية يساعدهم علي تحسين أساليبهم في القراءة مما ينتج عنه الفهم (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٩ : ١٦٨).

ويذكر جارنر Garner (١٩٨٧) أن هذه المهارات ما وراء المعرفية الثلاثة المرتبطة بالفهم القرائي (الذات ، المهمة ، الإستراتيجية) ليست منفصلة ولكنها تعتمد علي بعضها البعض : فإذا كان لدي القارئ وعياً بان اعتماده علي فهم عنوان القصة سوف يساعده في إنجاز وإكمال مهمة التلخيص فانه هنا يستخدم (التخطيط للمهمة × تقييم الإستراتيجية) أما إذا كان لدي التلميذ (القارئ) وعياً بأنه يميل للقراءة من خلال مدخل المعالجة الكلي ، ويتوقع أن الامتحان سوف يكون توجيهي تفصيلي. وقرر أنه لن يستخدم إستراتيجية وضع خط تحت العبارات المهمة Underling strategy وإنما

سيركز علي التفاصيل لكي يكون جاهزاً للامتحان فان مثل هذا التلميذ يستخدم (مراقبة الذات × التخطيط للمهمة × تقييم إستراتيجية الفهم القرائي) (Garner, ١٩٨٧: ١٨).

لذا يري الباحث أن المهارات ما وراء المعرفية تمكن التلاميذ من استخدام الاستراتيجيات المناسبة ، والوعي بأهميتها وتقييمها.

٣- الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية في مجال القراءة والفهم القرائي :

في ظل تعلم التلاميذ بشكل مختلف فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل من المكن لكثير من التلاميذ النجاح في المدرسة . فهذه النظرية – كما يرى جاردنر – تخبرنا بأن كل التلاميذ أذكياء ، ولكن بطرق متباينة . " يجد المعلمون والمُدراء أن استخدام الذكاءات المتعددة يزيد من فرص التلاميذ للتعلم، ويُعطي الكبار أيضاً طرقاً أكثر للنمو بشكل احترافي وشخصي (Hoerr , ٢٠٠٠: ٣٤)

ويتبنى التربويون نظرية الذكاءات المتعددة لأنها تتطلب منا أن نفعل كل ما هو صالح للتلاميذ . نحن نعلم أن التلاميذ يكونون على يقظة ، ويشاركون ، ويحبون الدروس ، ويحبون بعضهم البعض ، و يتعلمون أكثر متى تصبح الحركة ، و الصور ، و الموسيقى ، و التأمل ، و التفاعل جزءً من التدريس و المنهج . فنظرية الذكاءات المتعددة تقدم للتعليم ما هو ملاءم لقدرات للتلاميذ ، وكلما قدّمنا خبرات متنوعة للتلاميذ ، كلما أصبح تعلمهم أكثر قوة ، و كلما تنوعت الطرق التي يتعلمون بها المحتوى التعليمي ، كلما أصبحوا أكثر استعداداً للنجاح في عالم يتسم بالتنوع و سرعة التغير (Kagan & Kagan , ١٩٩٨: XXI).

ومن ثم ، فان المعلمين في حاجة الى ايجاد الاستراتيجيات الصحيحة التي تناسب أساليب التعلم المتنوعة لكل فرد داخل حجرة الدراسة لتحقيق المهارات الضرورية ، مثل ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ، و التي يُقصد بها تفكير الفرد في تفكيره ، و الدافعية للقراءة ، لابد من دمج الذكاءات الثمانية

في التعلم اليومي الذى يحدث في حجرة الدراسة وفقاً لجاردنر ، فان الهدايا الأكثر أهمية التى يقدمها المعلمون للتلاميذ تتمثل في المهارات الضرورية لهم ليكونوا متعلمين مستقلين، ويدّعى جاردنر Gardner أن كل البشر لديهم ذكاءات متعددة يمكن تزكيتها وتعزيزها ، كما يمكن تجاهلها أو إضعافها In) ./ Laughlin , ١٩٩٩)

وقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة كاستراتيجية رئيسية لتحسين انجاز التلاميذ عبر المنهج ، بما في ذلك ذوى صعوبات التعلم و منخفضى التحصيل .(Geimer et al , ٢٠٠٠)

يرى جاردنر أن وظائف معينة تأتى من مناطق مختلفة من المخ . و أن قدرات العقل على حل المشكلات ذات أوجه متعددة و يمكن أن تعمل معاً أو بشكل مستقل . فالتلاميذ لديهم الذكاءات كلها ، و لكن بدرجات متفاوتة ، إلا أن لكل تلميذ تركيب عقلي مختلف . من خلال تحسن و التعرف على كل مناحي القوة و الضعف في الذكاء ، يمكن للذكاء عندئذ أن يعرف أو يحدد-- بالفعل – الكائن البشرى(٥ : ٢٠٠٣, Gardner) .

يمكن تحديد الفوائد من استخدام الذكاءات المتعددة في حجرة الدراسة من نواحي عديدة . أحدهما قد يراعى القدرة العقلية على نحو واسع ، و قد يزيد من المشاركة المجتمعية، و قد يصبح التلاميذ قادرين على إظهار مناحى القوة لديهم . عندما يعلم المعلمون تلميذهم من أجل القراءة والفهم القرائى المعرفى وما وراء المعرفى ، فإن التلاميذ يستفيدون من الخبرات التعليمية الايجابية ، ويولد ذلك لديهم تقديراً مرتفعاً للذات . وهذا قد يعطى التلاميذ القدرة على ابتكار حلول للمشكلات فى كل سمات الحياة ويصبحون أفراداً متوازنين يستطيعون العمل بنجاح كأفراد فعالين في مجتمعهم , In / Pamela) (١٩–١٨ : ٢٠٠٣

ينصب تركيز المعلمين على المناحى السالبة ، وعلى ما لا ينجح فيه التلاميذ بدلاً من التركيز على تحسين قوة التعلم .

وعلى ذلك ، فان المعلمين فى حاجة الى تنمية مواهب كل تلميذ منذ البداية ، ويطبقون نظرية الذكاءات المتعددة بطرق ملاءمة للتلميذ والمدرسة . فهناك طرق عديدة لدمج الذكاءات فى حجرة الدراسة . فقد يستخدم المعلمون الذكاءات المتعددة كمدخل للدرس ، أو يشركونها فى دروسهم . والذكاءات المتعددة تعزز التعلم الموجه ذاتياً ، وهذا يُعدّ التلاميذ لحياة الكبار بتعلمهم كيف يستهلون ويديرون المشروعات المعقدة ، وكيف يسألون أسئلة قابلة للبحث ، ويتعرفون على المصادر المتنوعة ، ويضعون نهاية لأنشطة التعلم . ينتج عن ذلك مهارات التفكير العليا القائمة على الفهم المعرفى وما وراء المعرفى ، وتعميم لما تعلمه التلميذ ، وتقديم أمثلة ، وربط المحتوى بالخبرات الشخصية للتلميذ وتطبيق المعرفة على مواقف جديدة . الجدير بالذكر ان نظرية الذكاءات المتعددة لا تقترح اصلاحاً تاماً للمنهج ، الا أنها تقدم اطار عمل يجب ان يُتّبع لتعزيز التعليم ، ولغة تصف جهود الفرد (Campbell , ١٩٩٧).

وفى هذا الصدد ، أكدت بعض الدراسات والبحوث على فاعلية البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة فى تحسين القراءة والفهم القرائى منها جينز Gens (١٩٩٨) ، شولك Sholk (٢٠٠٢) ، باميلا Pamela (٢٠٠٣) ، مما يبرز دور الذكاءات المتعددة كمدخل علاجى لتحسين الفهم القرائى المعرفى وما وراء المعرفى.

(ب) الدراسات والبحوث السابقة :

لما كان البحث العلمي سلسلة متصلة من الجهود للوصول إلي هدف محدد في مجال معين من العلوم ، وكان الاهتمام بما وصل إليه السابقون أول الخطوات التي يجب أن يهتم الباحث بها في مجال عمله ليتمكن من رسم مخططات بين البحوث التي أجريت في الماضي ومحور تركيز بحثه ، وليتمكن من تعديل نظرة قديمة أو إضافة الجديد لما سبق دراسته ، فان الباحث الحالي يحاول استعراض وفحص دقيق للتراث النفسي في مجال الذكاءات المتعددة والقراءة والفهم القرائى كما يلى :

هدفت دراسة جينز Gens(١٩٩٨) إلي تطوير برنـامج لتحـسين ذكـاء التلاميذ في المرحلة المتوسطة بهدف تحسين فهمهم للقراءة وتنمية مهارات التنبؤ والقدرة علي تطبيق استراتيجيات القراءة المستهدفة ، وقد أجريت الدراسة علي عينة من تلاميذ الصف الأول والثاني في منطقة حضرية في المرحلـة المتوسـطة ، وقـام الباحـث بتطبيـق بعـض الأدوات لتـشخيص مـشكلة فهـم القـراءة مثـل الاختبارات المقننة للاستيعاب ، ودرجة نمو الذكاءات المتعددة وكـشف تحليـل البيانات لهذه المشكلة عن أن التلاميـذ لا يوجـد لـديهم فهـم قـوي للقـراءة ولا يستطيعون الربط بين القراءة والفهم وأدي ذلك إلي اختيار عملية تـدخل مكونـه من تطوير منهج فنون اللغة المتعددة ليتـضمن نـشاطات تعتمـد علـي الطالـب ، تتضمن استراتيجيات الذكاءات المتعددة .

وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :-

١- زيادة درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي .

٢- قدرة التلاميذ علي استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة بـشكل ثابـت لتحسين الاستيعاب.

٣- استطاع التلاميذ تحديد أوجه الذكاء المستهدفة في تحسين القراءة .

استهدفت دراسـة أندرسـون Anderson(١٩٩٨) تحـسين قـدرة الطـلاب على تذكر مفردات لغة أجنبيـة عـن طريـق استخدام اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعددة وأدوات تنمية التذكر . وقد أجريت الدراسة على عينـة قوامهـا (١٠٠) تلميذ في الصف السابع والتاسع . وقد أرجع الباحث الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ في تذكر المفردات إلى تركيز المعلم علـى طـرق التـدريس اللفظيـة فقـط ، ونقص مهارات الدراسة عند التلاميذ وتفاوت درجة الدافعية . وقد قام الباحث بالشرح للتلاميذ بطريقة تعتمد على استراتيجيات الـذكاءات المتعـددة وأسـاليب تحسين التذكر وبعـد معالجـة البيانـات إحـصائيا . توصـلت الدراسـة إلى أهـم النتائج التالية :-

١- حدوث زيادة في المفردات اللفظية عند التلاميذ .
٢- زيادة الوعي والفهم بطرق إجادة مفردات اللغة الأجنبية .
٣- زيادة الوعي بأساليب التعلم المفضلة عند التلاميذ والمعلمين .

هدفت دراسة كيزنوسكي Kuzniewski (١٩٩٨) إلي الذكاءات المتعددة لتحسين الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية وفهم المسائل الرياضية اللفظية ، وقد أجريت الدراسة علي عينه من تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في منطقة حضرية . ويعد تشخيص مشكلة القراءة عن طريق بعض الأدوات كشفت بيانات أسباب المشكلة عن أن الطلبة يعيشون في ظروف اقتصادية متدنية ، وكثرة الانتقالات باستمرار من مكان إلي آخر ، وكذلك ضعف مهاراتهم الاجتماعية ونقص الانضباط الذاتي وأيضا نقص تدريب المعلمين علي استراتيجيات التدريس الجيد القائم علي الذكاءات المتعددة وقد تم تطبيق برنامج قائم علي استراتيجيات الذكاءات المتعددة ودمجه بأساليب التعلم التعاوني في وحدات اللغة الإنجليزية والرياضيات .
وبعد معالجة البيانات إحصائياً . توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :-
١- تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية وفهم المسائل الرياضية اللفظية .
٢- ارتفاع في التوقعات التعليمية للتلاميذ .

استهدفت دراسة جرين Green(١٩٩٨) بحث العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتخفيف العسر القرائي وذلك من خلال تقديم منهج مفتوح النهاية وتقييم ذكاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ، حيث إن هؤلاء الأطفال من وجهة نظر الباحث يتلقون تعليمهم في نظام يجعلهم يفشلون أما نظرية الذكاءات المتعددة فإنها تتيح أكبر قدر من الفرص للتعرف على قدرات الأطفال وإمكانية المشاركة والإبداع من جانبهم ،وبعد تطبيق المنهج والشرح من خلال الذكاءات المتعددة توصلت الدراسة الى أهم النتائج التالية :-

١- أن فهم الأطفال ذوي العسر القرائي لأنواع الذكاءات السبعة يمكنهم من الاعتماد على أكثر من حاسة لديهم ويساهم بشكل فعال فى تخفيف العسر القرائى.

٢- أن الاعتماد على أنواع الذكاءات في تكوين المنهج يساعد المعلمين في تصميم فصل مدرسي متعدد الحواس وذى فعالية .

هدفت دراسة محمد عبد الرؤوف الشيخ (١٩٩٩) إلى تقنين اختبار الذكاء اللغوي الذي أعده كل من كمال إبراهيم وعبد المجيد منصور علي بيئة دولة الإمارات ، وتحديد مستويات الذكاء اللغوي لدي طلاب جامعة دولة الإمارات العربية المتحدة وتصميم برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب الذكاء اللغوي لدي طلاب وحدة المتطلبات الجامعية العامة ، وقياس أثر هذا البرنامج واكتشاف الطلاب الموهوبين منهم ، ووضع تصور مقترح للتعليم العالي ومدارس المستقبل في ضوء مستويات الذكاء اللغوي ، وقد أجريت الدراسة علي عينة تمثلت في جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة من الجنسين بدولة الإمارات العربية ، بعد قبولهم بالجامعة وقبل التحاقهم بأي برنامج تعليمي وتم استبعاد الطلاب من الجنسيات الأخرى(١٩٩٤) . وقد تم استخدام أدوات تمثلت في اختبار الذكاء اللغوي إعداد كمال إبراهيم ، عبد المجيد منصور وقام الباحث بتقنينه علي بيئة دولة الإمارات، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج القائم على الذكاء اللغوى يؤثر علي أداء التلاميذ عينة البحث في مهارة إدراك العلاقات مهارة التصنيف ، مهارة إدراك المعني المناسب ، ومهارة إدراك المماثلة ، وقد أوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تحسين التحصيل الأكاديمى.

استهدفت دراسة كوب Cobb (٢٠٠٢) الكشف عن تأثير استراتيجيات التدريس القائمة علي نظرية الذكاءات المتعددة علي التحصيل

القرائي ، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها ١٢ تلميذاً منخفضي الدرجات في التحصيل القرائي . وقد استخدمت الدراسة اختبار ستانفورد بينيه للتحصيل في الفهم القرائي . وقد خلصت النتائج إلي أن التلاميذ عينة الدراسة قد تحسن تحصيلهم في القراءة والفهم القرائي والمهارات السلوكية نتيجة لإستراتيجيات التدريس الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة.

هدفت دراسة شولك Sholk (٢٠٠٢) إلي الكشف عن أثر الذكاءات المتعددة علي التحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات ، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (١٣٢) طالباً من طلاب المدرسة العليا . وقد استخدم الأدوات التالية :- قائمة القياس النمائي للذكاءات المتعددة ، واختبارات في القراءة ، والكتابة والرياضيات ، وتؤكد النتائج علي وجود بروفيلات متميزة للذكاء بعلاقاته بدرجات الاختبارات . وبالنسبة لدرجة مقياس القراءة ، ظهر الذكاء اللغوي والذكاء البينشخصي علي أنهما الذكائان الرئيسيان بالنسبة لدرجة مقياس الرياضيات ، ظهر الذكاء الرياضي المنطقي ، واللغوي ، والبينشخصي ، وبالنسبة للدرجة الخام لاختبار الكتابة ، ظهر الذكاء اللغوي والبينشخصي . وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :-

١- أهمية بروفيلات الذكاءات المتعددة كمؤشرات علي التحصيل الأكاديمي في الاختبارات المعيارية
٢- تحسن واضح في القراءة والكتابة والرياضيات
٣- وجود علاقة موجبة بين التحصيل والذكاءات المتعددة

استهدفت دراسة باميلا Pamela(٢٠٠٣) تحسين التحصيل الاكاديمى فى القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وكان الدليل على وجود المشكلة اشتمل على مقاييس التلميذ ، وملاحظات المعلمين ، وقوائم العرض . أظهر تحليل بيانات الاسباب المحتملة التى تقف وراء المشكلة أن بعض التلاميذ ليس لديهم دافعية للتقدم فى الفهم القرائى وذلك من خلال الاختبارات

اظهرت النتائج زيادة فى درجات اختبارات مهارات القراءة والفهم القرائى ، وتحسن فى الدافعية للقراءة ، وزيادة فى سلوك الطفل فى التعامل مع المهمة ، وتحسن فى مهارات التعلم التعاونى نتيجة لاستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة .

هدفت سوزان وروز Susan & Rose (٢٠٠٤) إلي دراسة وتقييم ثبات قائمة تيل Teele للذكاءات المتعددة وكذلك الكشف عن العلاقة بين التفضيلات العقلية والتحصيل في القراءة تم تطبيق القائمة علي عينة قوامها (٢٨٨) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع في منطقة ريفية قروية .خلصت النتائج إلي أن درجات الثبات بالنسبة للمقاييس الفرعية لقائمة تيل للذكاءات المتعددة :(الذكاء اللغوي ، الرياضي المنطقي ، البينشخصي ، الشخصي ، الموسيقي ، المكاني ، الجسمي الحركي) تراوحت بين ضعيفة ومتوسطة والتلاميذ الذين حصلوا علي درجات مرتفعة علي مقياس الذكاء الرياضي المنطقي قد حققوا أيضاً درجات مرتفعة في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ الذين حصلوا علي درجات منخفضة علي مقياس الذكاء الرياضي المنطقي .

استهدفت دراسة فضلون سعد مصطفي الدمرداش(٢٠٠٦) الكشف عن أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة علي التحصيل في فهم قواعد النحو لدي طالبات الصف الأول الثانوي العام، قام الباحث بتقسيم العينة (٣٠٠) طالبة إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية وعددها (١٥٠) طالبة ومجموعة ضابطة وعددها (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي . ، وبعد تطبيق لبرنامج الذي استغرق مده شهر ونصف تقريباً علي طالبات العينة التجريبية دون الضابطة ، قام الباحث الحالي بتطبيق الأدوات الخاصة بالقياس البعدي وذلك لحساب الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع ، قام الباحث بتطبيق الأدوات الخاصة بالقياس التتبعي لأفراد العينة التجريبية دون الضابطة وذلك لقياس بقاء أثر البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية،خلصت الدراسة الحالية إلي النتائج التالية:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في متغير التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغير التحصيل لصالح القياس البعدي.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في متغير التحصيل.

التعليق العام على الدراسات والبحوث السابقة

قام الباحث الحالي باستعراض الدراسات والبحوث السابقة من خلال النظر إلى أبعادها الرئيسية ، والتي تتمثل في الاتى :

أولاً : بالنسبة للأهداف :

اختلفت الدراسات والبحوث في أهدافها ، ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل في بحث اثر تعليم التلاميذ فى ضوء الذكاءات المتعددة فى:

١- تحسين الفهم فى القراءة وتنمية مهارات التنبؤ والقدرة علي تطبيق استراتيجيات القراءة المستهدفة وتحسين مهارة إدراك العلاقات ، مهارة التصنيف ، مهارة إدراك المعني المناسب ، ومهارة إدراك المماثلة مثل جينز Gens (١٩٩٨) ، محمد عبد الرؤوف الشيخ (١٩٩٩)، باميلا Pamela(٢٠٠٣)، التحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات شولك Sholk (٢٠٠٢) .

٢ - زيادة فهم القراءة في اللغة الإنجليزية وفهم المسائل الرياضية اللفظية مثل كيزنوسكيKuzniewsk (١٩٩٨)، أندرسون Anderson(١٩٩٨).

٣ - علاج العسر القرائي والتحصيل فى القراءة وفهم قواعد النحو مثل جرين Green(١٩٩٨) Cobb(٢٠٠٢) ، فضلون سعد مصطفي الدمرداش(٢٠٠٦).

٤ – العلاقة بين التفضيلات العقلية والتحصيل في القراءة مثل سوزان وروز Susan & Rose (٢٠٠٢) وقد استفاد الباحث الحالي من استعراض التراث السيكولوجي الذي يتعلق بتعليم التلاميذ في ضوء الذكاءات المتعددة في تحديد أهداف بحثه .

ثانياً - بالنسبة للعينة :

أجّريت معظم البحوث السابقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية (باستثناء دراسة كيزنوسكي Kuzniewski (١٩٩٨) ، أندرسون Anderson(١٩٩٨) Sholk شولك (٢٠٠٢)، محمد عبد الرؤوف الشيخ (١٩٩٩)، فضلون سعد مصطفي الدمرداش(٢٠٠٦)) ومن ثم فقد أفاد الباحث من هذا العرض في تحديد المرحلة التعليمية (المرحلة الابتدائية)

ثالثاً : بالنسبة للنتائج :

تكاد تجمع الدراسات والبحوث السابقة على الأثر الايجابي لاستخدام الذكاءات المتعددة فى تحسين الفهم القرائى . واستفاد الباحث من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في صياغة الفروض وتحديد المتغيرات موضوع الدراسة .

أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة (للوصول إلى صياغة الفروض):

١- يتفق البحث الحالى مع البحوث السابقة فى تحديد المرحلة التعليمية (المرحلة الابتدائية)

٢- ان كان البحث الحالى يتفق مع الدراسات والبحوث السابقة فى تحديد المرحلة التعليمية (المرحلة الابتدائية) ، إلا أنه يختلف معها فى العينة ؛حيث تناولت الدراسات والبحوث السابقة التلاميذ العاديين ، بينما يتناول البحث الحالى بالدراسة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

٣- في التصميم التجريبي ، يستخدم الباحث الحالي القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، كما يستخدم القياس التتبعى للمجموعة التجريبية ، وهذا ما لم يتحقق في الدراسات والبحوث السابقة باستثناء دراسة فضلون مصطفى الدمرداش (٢٠٠٦).

٤- يتفق البحث الحالى مع الدراسات والبحوث السابقة فى استخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة .

٥- يتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث التجريبية السابقة في تعليم التلاميذ (المجموعة التجريبية) في ضوء البرنامج المُعدّ لذلك ، بينما تُترك المجموعة الضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية .

٦- أفاد الباحث الحالي من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح متوسطات المجموعة التجريبية وذلك بعد تعليمهم (اى المجموعة التجريبية) في البرنامج المُعدّ.

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى :

١- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائى المعرفى

٢- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى.

٣- يوجد تأثير ايجابي للبرنامج على تحسين الفهم القرائى المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية ويستمر هذا التأثير بعد الانتهاء من البرنامج.

٤- يوجد تأثير ايجابى للبرنامج على تحسين الفهم القرائى ما وراء المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية ويستمر هذا التأثير بعد الانتهاء من البرنامج "

إجراءات البحث

أولا : عينة البحث

أ- العينة التمهيدية:

استخدم الباحث هذه العينة بهدف تقنيين أدوات البحث الحالي وقد بلغ قوامها (٥٠) تلميذا من الجنسين من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى ، حيث تم اختيارهم عشوائيا من ٤ مدارس بإدارة كفر الشيخ التعليمية هي مدرسة سيدى جمال الابتدائية ، مدرسة الزهراء الابتدائية ، مدرسة الوحدة العربية الابتدائية ، مدرسة القنطرة البيضاء الابتدائية .

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الحالي في صورتها النهائية من (٦٠) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد سحبت هذه العينة من العينة الكلية المبدئية والتي كان عددها (٤١٢) تلميذاً من الجنسين يمثلون تلاميذ الصف السادس من أربع مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ .

وقد مر اختيار وتشخيص العينة الأساسية للبحث بعدة مراحل : بعد الاختيار العشوائي للمدارس الأربع ، طلب الباحث من معلمي اللغة العربية بهذه المدارس تحديد التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في الفهم القرائى المعرفى وماوراء المعرفى من وجهة نظرهم . وقد بلغ عدد التلاميذ وفقا لهذا الإجراء (١٢٠ تلميذا من الجنسين) . ثم قام الباحث بتطبيق اختبار القدرات العقلية العامة (أوتيس — لينون) (١٩٧٨) تقنين " حنفي محمود إمام، ومصطفي كامل " (١٩٨٦)، وتم وفقا لهذا الإجراء استبعاد عدد(٩) تلاميذ حصلوا على اقل من المتوسط . وتم إعطاء المعلمين مقياس " مايكلبست " لتقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) (إعداد/ مصطفى محمد كامل ، ١٩٩٠) وشرح لهم كيفية استيفاء البيانات وتم تخصيص مقياسين لكل تلميذ بحيث يقوم

بتقدير التلميذ التلميذ الواحد معلمان ، ثم تم حساب متوسط درجات التقديرين لكل تلميذ وأعتبرها درجة التلميذ . وطبقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (١١) تلميذاً وهم الذين حصلوا على درجات أكثر من (٦٥) على المقياس . ثم تم تطبيق مقياس تقدير المعلم لسلوك التلميذ ، ووفقا لهذا الإجراء تم استبعاد (١٠) تلاميذ حصلوا على درجات منخفضة على المقياس وبمساعدة إدارة كل مدرسة ، تم تسليم كل تلميذ قائمة كاسيل لتقدير التوافق للأطفال (إعداد / مصطفى محمد كامل، ١٩٨٨) لتسلميها لولى أمر لاستيفاء البيانات الخاصة بالتوافق الذاتي والمنزلي والاجتماعي ، أما البيانات الخاصة بالتوافق المدرسي والجسمي فقام باستيفائها معلمو الفصول . ووفقا لهذا الإجراء تم استبعاد عدد(١٢) تلميذاً حصلوا على درجة تائية منخفضة .ثم قام الباحث بتطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع (إعداد/عبد الوهاب محمد كامل ، ١٩٨٩) ، حيث طبق الاختبار بطريقة فردية على التلاميذ، وبعد تصحيح الاختبار تم استبعاد التلاميذ الحاصلين على درجات كلية تتراوح مابين (صفر-٢٥)، ودرجة كلية تزيد عن (٢٥) درجة ووفقا لهذا الإجراء تم استبعاد عدد(٩) تلاميذ، ثم تم تطبيق مقياس الفهم القرائى المعرفى وتم استبعاد (٣) تلاميذ حصلوا على درجات اقل من متوسط المجموعة . ثم تم تطبيق مقياس الفهم القرائى ما وراء المعرفى وتم استبعاد (٦) تلاميذ حصلوا على درجات اقل من متوسط المجموعة . ومن ثم فقد تبقى عدد(٦٠) تلميذاً من الجنسين (٢٦ إناث + ٣٤ ذكور) . تم تقسيم عينة البحث عشوائيا إلى مجموعتين :

(أ) مجموعة تجريبية (ن= ٣٠ ، : ١٣ إناث + ١٧ ذكور) .

(ب) مجموعة ضابطة (ن= ٣٠ ، : ١٣ إناث + ١٧ ذكور) .

وقد تم مجانسة العينة في متغيرات العمر الزمني ، نسبة الذكاء ، الفهم القرائى المعرفى (القياس القبلي) ، الفهم القرائى ما وراء المعرفى (القياس القبلي) وجاءت قيم "ت" جميعها غير دالة .

ثانياً : أدوات البحث

١- اختبار الفهم القرائى المعرفى (اعداد / الباحث)

الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلي قياس مهارات الفهم القرائي المعرفي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم.

وصف الاختبار : وهذا الاختبار يتكون من (٩٤) مفردة تقيس (١٢) مهارة للفهم القرائي المعرفي .

الثبات : وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس مستخدم معامل ألفا ، والتجزئة النصفية وجتمان والصور المتكافئة :

أ- معامل الفا : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٩٢

ب- جتمان : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٩٤

ج- التجزئة النصفية : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٩٦

د- الصور المتكافئة : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٨٤

وهي معاملات ثبات مرتفعة ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشرات على ثبات اختبار الفهم القرائي المعرفي .

الصدق: كما تم حساب الصدق عن طريق استخدام صدق المحك الخارجي(اختبار الفهم القرائى للأطفال ، اعداد / خيرى المغازى عجاج ، ٢٠٠٦) ، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٩ (ن = ٥٠) ، كما قامْ الباحث بعرض الاختبار على (١٠) من أساتذة علم النفس والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية فتراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٩٠-١٠٠٪) وهى نسب عالية ومقبولة ، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)،وهذا يشير الى وجود درجة معقولة من الصدق ، ويمكن الاعتماد عليه .

٢- اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى (الباحث)

الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلي قياس مهارات الفهم القرائي ما وراء المعرفي لدي تلاميذ السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم.

وصف الاختبار : يتكون الاختبار في صورته النهائية بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين من (١٠) مفردات تقيس (٣) مهارات للفهم القرائي ما وراء المعرفي .

الثبات : لحساب ثبات الاختبار استخدم مُعدّ الاختبار معامل ألفا والصور المتكافئة

أ- معامل الفا : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٨٣

ب- الصور المتكافئة : وقد بلغ بهذه الطريقة ٠,٧٩

وهي معاملات ثبات مرتفعة ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشرات على ثبات اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي .

الصدق: قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار مستخدمً صدق المحك الخارجي (اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى : للأطفال: إعداد / مراد على عيسى ٢٠٠٦) وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٥ (ن = ٥٠)، كما قام الباحث بعرض الاختبار على (١٠) من أساتذة علم النفس والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية فتراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٩٠-١٠٠٪) وهى نسب عالية ومقبولة ، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)،وهذا يشير الى وجود درجة معقولة من الصدق ، ويمكن الاعتماد عليه ..وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفى .

٣- البرنامج التعليمى : (إعداد / الباحث) :

الهدف من البرنامج :

تحسين الفهم القرائى بشقيه المعرفى وما وراء المعرفى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم.

الأساس النظري للبرنامج :

استفاد الباحث من بعض الدراسات والبحوث فى بناء برنامجه منها جينزGens (١٩٩٨) ، كيز نوسكيKuzniewski (١٩٩٨) ، محمد عبد الرؤوف الشيخ (١٩٩٩) ، كوب Cobb (٢٠٠٢) ، شولكSholk (٢٠٠٢) ، باميلا Pamela(٢٠٠٣) ، فضلون سعد مصطفي الدمرداش (٢٠٠٦).

جلسات البرنامج عددها وزمنها :

نظراً لخصائص عينة البحث الحالي ، ومحتوي جلسات البرنامج ، فإن البرنامج الحالي يتكون من (٢٤) جلسة ، تم تقديمها بواقع (٣) جلسات في الأسبوع ومن ثم فقد استغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية قدرها شهرين تقريباً (ثمانية أسابيع تقريباً) وقد تراوحت الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة ما بين (٤٠-٤٥) دقيقة بما يعادل حصة دراسية.

الأساس الإجرائي للبرنامج :

يعتمد البرنامج المستخدم في البحث الحالي بهدف تحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم على استخدام الذكاءات المتعددة على النحو الاتى :

الذكاء اللغوي : يُطلب من التلاميذ قراءة الكلمات بطريقة صحيحة مع القيام باستخدام الكلمات الجديدة فى جمل من عند التلميذ.

الذكاء الاجتماعى : تشكيل فرق كنوع من أنواع التفاعل الاجتماعي .

الذكاء المكانى : استخدام التلاميذ لاستراتيجية التصور البصرى : السبورة العقلية الداخلية لتصور ما تم معرفته .

الذكاء المنطقى الرياضى : ادراك التلاميذ للفرق بين الكلمات المختلفة فى القصة على حسب نوعية المهارة المراد تعلمها .

الذكاء الشخصى : التأمل الذاتى فى التمارين المعروضة ومحاولة الاجابة عليها بما يتناسب مع متطلبات المهارة .

الذكاء الجسمى الحركى : استخدام ألعاب تعاونية وتنافسية كأن تكون الاسئلة فى بطاقات مع بعض التلاميذ وبطاقات اخرى عليها الاجابة ، استخدام الحركة الكلية للجسم .

تصميم البرنامج :

يمر البرنامج بمرحلتين :

مرحلة الإعداد :

سوف يقوم الباحث بإعداد البرنامج الحالي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة المختارة معتمداً علي دروس القراءة المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

مرحلة التطبيق :

قام الباحث بعد تقنين الأدوات وتجانس العينة والتأكد من أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين من حيث العمر الزمني ، نسبة الذكاء ، الفهم القرائى المعرفى ، الفهم القرائى ما وراء المعرفى بتطبيق البرنامج أي بشرح الدروس المختارة من مقرر القراءة المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء استراتيجيات التدريس الخاصة بالذكاءات المتعددة المحددة في البحث.

المادة التعليمية المستخدمة في البرنامج :

قام الباحث باختيار المادة التعليمية للبرنامج من مقرر القراءة المقرر علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول .

وسائل التقويم المناسبة للبرنامج :

هناك وسائل تقويم مختلفة ، ولكل برنامج وسائل التقويم الخاصة به ، فعن طريق التقويم نستطيع الحكم علي مدي نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة وبناءً علي ما تقدم فإن التقويم في البرنامج الحالي ينصب حول تقويم التلاميذ في الفهم القرائى المعرفى وما وراء المعرفى وسيتم ذلك من خلال ما يلي :-

التقويم الأولي :- ويكون ذلك من خلال تدريبات تعقب كل جلسة يجيب عنها التلاميذ بمعرفة مدي فهمهم للجلسة .

إلتقويم النهائي :-وسيتم ذلك بتطبيق اختباري الفهم القرائى المعرفى وما وراء المعرفى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للكشف عن أثر البرنامج الحالي فيهما.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تجريب البرنامج علي عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الحالي في حجرة التطوير التكنولوجي (بعد انتهاء اليوم الدراسي).

أهداف التجربة الاستطلاعية :

وتحدد فيما يأتي : تدريب الباحث علي كيفية تطبيق الذكاءات المتعددة في تعليم القراءة وذلك في تقديم جلسات البرنامج ، التأكد من مدي ملاءمة محتوي البرنامج لأفراد عينة البحث الحالي ، تحديد المشكلات والصعوبات التي قد تنشأ حين تطبيق البرنامج التعليمي علي أفراد العينة الاستطلاعية ، ومن ثم أخذها في الاعتبار عند إجراء البحث الأساسي ، تحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج .

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق البرنامج ، وكان السادة المحكمين بعض الملاحظات والتوجيهات التي أخذها الباحث في الاعتبار عند

تطبيق البرنامج في صورته النهائية مثل حذف الجلسات التي تأخذ شكل الثنائية (مثل الجلسة الرابعة والخامسة) وجعل كل جلسة بمفردها ، الاستعانة بباحث أو مدرس لتسجيل استجابات التلاميذ ، حذف القياس القبلي من محتوي الجلسة .

نتائج البحث وتفسيرها :

١- نتائج الفرض الأول :

وينص على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائي المعرفي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التغاير ANCOVA ويوضح جدول (١) نتائج هذا الإجراء .

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى (بعد عزل أثر القياس القبلي) على اختبار الفهم القرائي المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي المصاحب	١٣٢٥,٥٢٦	١	٥٢٦,١٣٢٥		
المجموعة	١٤٣٨٦,٠٨١	١	١٤٣٨٦,٠٨١	٦٩٣,٩٠٤	٠,٠١
الخطأ	٢٠٦٦,٠٠٨	٥٧	٣٦,٢٤٦		
الكلى	١٧٢٥٣,٩٣٣	٥٩			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" بلغت ٣٩٦,٩٠٤ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ولبيان اتجاه الدلالة ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" على النحو الاتى:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على اختبار الفهم القرائى المعرفى

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
تجريبية	٣٠	٥٦,٥٦٦	٧,٨٩	١٥,٣٩٧	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢٦,١٦٦	٧,٣٨		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت١٥,٣٩٧ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية ، كما يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائى المعرفى لصالح التجريبية وهذا يشير إلى اتساق نتائج تحليل التغاير واختبار "ت" بنتائج الفرض الأول .

- نتائج الفرض الثاني

و ينص على أنه" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى"

و للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التغاير ANCOVA ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الإجراء

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى (بعد عزل أثر القياس القبلي) على اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي المصاحب	٢٢٥,١٦٢	١	٢٢٥,١٦٢		
المجموعة	٨٩٧,١٠٣	١	٨٩٧,١٠٣	٢٣٨,٦٠٩	٠,٠١
الخطأ	٢١٤,٣٠٤	٥٧	٣,٧٦		
الكلى	١٣٦٧,٧٣٣	٥٩			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" بلغت ٢٣٨,٦٠٩وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . ولبيان اتجاه الدلالة ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" على النحو الاتى:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
تجريبية	٣٠	٢٠,٢	٢,٨٨	١١,٠٦	٠,٠١
ضابطة	٣٠	١٢,٣	٢,٦١		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت ١١,٠٦ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية ، كما يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائى ما وراء المعرفى لصالح التجريبية وهذا يشير إلى اتساق نتائج تحليل التغاير واختبار "ت" بنتائج الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث

وينص علي انه " يوجد تأثير ايجابي للبرنامج على تحسين الفهم القرائى المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية ويستمر هذا التأثير بعد الانتهاء من البرنامج "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة على النحو الاتى :

جدول (٥)

تحليل التباين للقياسات المتكررة في الفهم القرائي المعرفي لدي عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٤٩٩٦,٣٩٣	١	١٤٩٩٦,٣٩٣		٠,٠١
الخطأ الأول	٦١٨٧,١٢٢	٥٨	١٠٦,٦٧٥	١٤٠,٥٨٦	
بين القياسات	١٢٠٢٩,٨١١	٢	٦٠١٤,٩٠٦	١٥٧,١٩٢	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٨٣١٤,١٤٤	٢	٤١٥٧,٠٧٢	١٠٨,٦٤٠	٠,٠١
الخطأ الثاني	٤٤٣٨,٧١١	١١٦	٣٨,٢٦٥		

يتضح من الجدول السابق أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسات(قبلي/بعدي/تتبعي) عند المستوي ٠,٠١

ولبيان اتجاه الدلالة ، قام الباحث باستخدام اختبار شافية للمقارنات المتعددة على النحو الأتي :

جدول (٦)

اختبار شافيه للمقارنات المتعددة في اختبار الفهم القرائي المعرفي

القياس	القبلي م = ٢٥,٢	البعدي م = ٥٦,٥٦	التتبعي م = ٥٧,٣٣
القبلي	–	–	–
البعدي	•٣١,٣٦	–	–
التتبعي	•٣٢,١٣	٠,٧٦	–

• دال عند مستوي ٠,٠٥

ومن الجدول السابق يتضح ما يأتي :

أ- وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي حيث بلغ متوسط القياس البعدي ٥٦,٥٦ في حين بلغ متوسط القياس القبلي ٢٥,٢.

ب- وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي حيث بلغ متوسط القياس التتبعي ٥٧,٢٣ ، في حين بلغ متوسط القياس القبلي ٢٥,٢.

ج – عدم وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي.

رابعاً : نتائج الفرض الرابع

وينص علي انه **" يوجد تأثير ايجابى للبرنامج على تحسين الفهم القرائى ما وراء المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية ويستمر هذا التأثير بعد الانتهاء من البرنامج "**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة على النحو الاتى :

جدول (٧)

تحليل التباين للقياسات المتكررة في اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي لدي عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٦٧٦,٦٧٢	١	٦٧٦,٦٧٢	٥٠,٤٨٦*	٠,٠١
الخطأ الأول	٧٧٧,٣٨٩	٥٨	١٣,٤٠٣		
بين القياسات	٤٣٧,٨١١	٢	٢١٨,٩٠٦	٦٨,٠٥٨*	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٤٤٦,٤١١	٢	٢٢٣,٢٠٦	٦٩,٣٩٤	
الخطأ الثاني	٣٧٣,١١١	١١٦	٣,٢١٦		

يتضح من الجدول السابق أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسات (قبلي / بعدي / تتبعي) عند المستوي ٠,٠١

ولبيان اتجاه الدلالة ، قام الباحث باستخدام اختبار شافيه للمقارنات المتعددة على النحو الأتي .

جدول (٨)

اختبار شافيه للمقارنات المتعددة في اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي

القياس	القبلي م = ١٢,٣٦	البعدي م = ٢٠,٢	التتبعي م= ١٦,٣
القبلي	–	–	–
البعدي	٧,٨٣٣ *	–	–
التتبعي	٣,٩٣٣ *	٣,٩ *	–

☐ دال عند مستوي ٠,٠٥

ومن الجدول السابق يتضح ما يأتي :

أ- وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي حيث بلغ متوسط القياس البعدي ٢٠,٢ ، في حين بلغ متوسط القياس القبلي ١٢,٣٦.

ب- وجود فروق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي حيث بلغ متوسط القياس التتبعي ١٦,٣ ، في حين بلغ متوسط القياس القبلي ١٢,٣٦.

ج- وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي ، حيث بلغ متوسط القياس البعدي ٢٠,٢ ، في حين بلغ متوسط القياس التتبعي ١٦,٣.

يمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء نتائج البحوث السابقة : فقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث مثل جينز Gens(١٩٩٨) ، كيز نوسكيKuzniewski (١٩٩٨) ، محمد عبد الرؤوف الشيخ (١٩٩٩) ، كوب Cobb (٢٠٠٢) ، شولكSholk (٢٠٠٢) ، باميلا Pamela(٢٠٠٣)، فضلون سعد مصطفي لدمرداش(٢٠٠٦) ، والتي أشارت في مجملها إلى ارتفاع دال فى مجمل الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى التحصيل بوجه عام والتحصيل فى القراءة والفهم القرائى بوجه خاص ، نتيجة لتبنى هؤلاء الباحثين برامج تقدم المحتوى التعليمي وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة ،كما اتفقت مع دراسة سوزان وروز Susan & Rose (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين حصلوا علي درجات مرتفعة علي مقياس الذكاء الرياضي المنطقي قد حققوا أيضاً درجات مرتفعة في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ الذين حصلوا علي درجات منخفضة علي مقياس الذكاء الرياضي المنطقي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص عينة البحث الحالي والتي تتمتع بمستوي ذكاء يقع في المدى المتوسط ومن ثم فإن صعوبات التعلم لا تعود إلي انخفاض نسبة الذكاء **IQ** لدي التلاميذ . ونتائج هذا البحث تؤيد ذلك بدليل أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى البحث الحالى لا يقعون في المدى المنخفض في نسبة الذكاء ومع ذلك لديهم صعوبات تعلم . وحينما تم

تصميم برنامج في ضوء الذكاءات المتعددة أدى ذلك إلـي ارتفـاع دال في درجـات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ . وفقـا للوكس **Lux** (١٩٨٧) فإن هناك مشكلة واحدة تتمثـل في التلاميـذ المصنفين علـى أن لـديهم صعوبات تعلم غالبا ما يخفون أي مواهب وقدرات خاصة لديهم ومن ثم يـصبح ضعفهم الأكاديمي هو محور تركيز واهتمام معلميهم وزملائهم ، بعيدا عن معرفة قدراتهم الحقيقية. وهذا ما أشار اليه ويونج وميكنتاير **Young& Mcintyre** (١٩٩٢) من أن العديد من التلاميذ المـصنفين علـى أن لـديهم صـعوبات تعلـم - لديهم القدرة على إتقان نفس الموضوعات والمحتوى التعليمي مثلهم في ذلك مثل الموهوبين من التلاميذ. كما تشير البحوث أيضا إلى أن مـصطلح صـعوبات الـتعلم يجب أن يستخدم فقط ليعني التعلم بشكل مختلف لأن هؤلاء التلاميذ غالبا مـا يتقنون المعلومات الصعبة ، ولكن يحتاجون إلى القيام بها بـشكل يختلـف عـن الطريقـة الـتي تـدرس بهـا في المـدارس التقليديـة (**Andrews,** ١٩٩٠, ١٩٩١, **Bruner& Majewski ,** ١٩٩٠, **Quinn,** ١٩٩٤, **Stone,** ١٩٩٢).

وبقاء درجـات أفـراد المجموعـة الـضابطة في اختبـارى الفهـم القرائـى المعرفى والفهم القرائى ما وراء المعرفى منخفضة وارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية ، برغم عدم وجـود فـروق بـين متوسـطات درجـات المجمـوعتين في القياس القبلي ، يشير الى أن البرنامج الذى تم بناءه فى ضوء الذكاءات المتعددة ومعالجتها التربوية قد راعى حاجـات المـتعلمين المتعـددة وأشـبع رغبـتهم فـى التعلم ، على عكس المجموعة الضابطة التـى ظلـت تـتعلم بالطريقـة التقليديـة المعمول بها فى معظم مدارسنا .

أما تفوق أداء المجموعة التجريبية في القيـاس البعـدى عنـه في القيـاس القبلي في الفهم القرائى المعرفة والفهم القرائى ما وراء المعرفى ، فيمكن تفـسيره بأن الكسب الذي حققته المجموعة التجريبية نتيجة لتطبيق البرنـامج الـذي تم بناءه فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة . فالتعلم لا يتحقق بالصدفة ، بل لابـد من السعى اليه ، وذلك باستخدام تكتيكـات تـستثير العقـل بطـرق معينـة فـى

مجالات متعددة ، بما فى ذلك الفن، والحرف اليدوية ، وأدوات بناء الجسم ، والقصص العلمية ، والروايات ، والرحلات وغيرها ، فلم يفت الآوان لزراعة شجرة من أجل الاثراء الذاتى والنمو العقلى (صفاء الاعسر وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٠٤-٢٠٥) .

فأسلوب التعلم من خلال بروفيلات الذكاء يثير المألوف عن حجرة الدراسة من حيث صورة التلاميذ الذين يجلسون فى صفوف منظمة على مقاعد يواجهون مقدمة حجرة الدراسة ، حيث يجلس المعلم على مكتبه يصحح أوراقاً أو يقف قريباً من السبورة شارحاً للتلاميذ ، بينما تقترح الذكاءات المتعددة ومعالجتها التربوية مراعات حاجات المتعلمين المتعددة وهو ما يشيع رغبتهم فى التعلم لتفجير أكبر كم ممكن من الطاقات الكامنة(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣: ١١١) .

أما فيما يتعلق بالقياسات الثلاثة القبلي والبعدى والتتبعي ، فتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج البحوث السابقة التى تم استعراضها فى التأثير الايجابى للبرنامج الذى يُعدّ فى ضوء الذكاءات المتعددة فى الفهم القرائى ، والتدريب على ما وراء المعرفة . وتضيف هذه النتيجة أيضاً مرحلة بقاء أثر التدريب وذلك في القياس التتبعى (فى الفهم القرائى المعرفى) ، حيث أحتفظ التلاميذ بالمعلومات لفترة أطول .و إن كان الأمر قد اختلف فى الفهم القرائى ما وراء المعرفى حيث تبين وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس البعدى ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة مراد على عيسى (٢٠٠٥) وان لم تكن فى مجال الذكاءات المتعددة ، حيث بنى برنامجه فى ضوء اساليب التعلم المفضلة ، ويرى الباحث الحالى أن طبيعة الفهم القرائي ما وراء المعرفي عملية عقلية عليا تتطلب تدريباً لفترة أطول في حين أكتفي البرنامج في البحث الحالي علي ثلاث جلسات فقط للتدريب علي مهارات الفهم القرائي ما وراء المعرفي ، حيث سار الباحث على نهج واحد

متمثل في جلسة واحدة لكل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي المعرفي والفهم القرائي ما وراء المعرفي . هذا وإن كان الفهم القرائي ما وراء المعرفي قد تحسن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم وذلك في القياس البعدي أي بعد التدريب مباشرة ، فإن استمرار بقاء أثر التدريب لم يكن ذي فعالية . ويرى الباحث أن الفهم القرائي ما وراء المعرفي بمهاراته الثلاثة في حاجة إلي مزيد من التدريب ولفترة أطول .

توصيات ومقترحات :

أ- التوصيات :-

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة ، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للدراسة الحالية ، وسوف يقسم الباحث الحالي هذه التوصيات إلي المحاور التالية :-

المحور الأول :- توصيات للقائمين علي التعليم .

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على الاستراتيجيات المناسبة مع التلاميذ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

٢- أخذ التدخلات الخاصة – مثل نظرية الذكاءات المتعددة– فى الاعتبار ، والتى يمكن أن تقدم البرامج التربوية العامة والخاصة فى المراحل التعليمية المختلفة .

٣- إنشاء فصول خاصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم – فى كل مدرسة – يتم فيها ممارسة الأنشطة والبرامج العلاجية الخاصة بهم ، والعودة بعد ذلك للفصول العادية مع الزملاء العاديين .

المحور الثاني :- توصيات للمعلمين :-

١- تدريب التلاميذ على مهارات القراءة (الفهم القرائى) وذلك باستخدام استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة .

٢- تنويع طرق التدريس ، واختيار استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة تبعاً لقدرات وميول التلاميذ وأيضاً تبعاً لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية .

٣- الابتعاد – قدر الإمكان- عن الطرق التقليدية فى التدريس ، ودمج النظريات الحديثة (مثل نظرية الذكاءات المتعددة) عند تقديم المحتوى التعليمى للتلاميذ .

المحور الثالث :- توصيات لأولياء الأمور :-

١- الوعي بنظرية الذكاءات المتعددة وأهمية تعليم الأبناء وفقاً لاستراتيجيات التدريس الخاصة بكل ذكاء.

٢- مساعدة الأبناء علي التعرف علي الذكاءات المتعددة لديهم وتوفير المصادر التعليمية اللازمة لاستخدمها في البيئة.

المحور الرابع :- توصيات للباحثين وأساتذة الجامعات :-

١- إجراء المزيد من البحوث في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

٢- اعتبار موضوع الذكاءات المتعددة مادة خصبة للبحث العلمي .

٣- تأهيل معلمى المستقبل (طلاب كلية التربية) وتدريبهم على استخدام الذكاءات المتعددة فى التدريس من خلال ورش العمل فى أثناء التربية العملية.

بحوث مقترحة :-

بعد أن انتهى الباحث من تقديم بعض التوصيات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ، يقدم الباحث في هذا الجزء مقترحات ببعض البحوث التي يمكن إجرائها في المستقبل وذلك على النحو التالي :-

١- استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لزيادة التحصيل الدراسي فى المواد الدراسية المختلفة

٢- تحسين أنشطة المنهج من خلال تعزيز الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ المكفوفين .

٣- زيادة الدافعية لدى التلاميذ من خلال استخدام الذكاءات المتعددة .

٤- أثر تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تغيير المنهج في المراحل التعليمية المختلفة

٥- تعليم فئات مختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

المراجع

أحمد أوزي (٢٠٠٣) : من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية ، مجلة كلية التربية ، جامعة البحرين العدد(١٢) ، ص ص ١٤٥-١٧٨ .

إسماعيل الدرديري ، رشدي كامل (٢٠٠١): برنامج تدريب مقترح لتدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات،مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية ، جامعة المنيا المجلد ١٤ ، العدد ٣ ، ص ص٧٤ – ١٠٧ .

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤):علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار النهضة العربية

.... (١٩٩٧): الذكاء ومقاييسه ، القاهرة ، دار النهضة العربية

.... (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس والتعلم : سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (١٠) ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

.... (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميقا ، القاهرة ، دارالفكر العربي

جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، عالم المعرفة ، العدد ١٤٠ ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون .

خيري المغازى عجاج (٢٠٠٦): صعوبات القراءة والفهم القرائي : التشخيص والعلاج ،ط٣ ،المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

.... (٢٠٠٧): الذكاء الوجداني : الأسس النظرية والتطبيقات،ط٤ ،القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق .

حنفي محمود إمام ومصطفي محمد كامل (١٩٨٦): اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) من ٦ – ١٠ سنوات: كراسة التعليمات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

رنا عبد الرحمن قوشحة (٢٠٠٣): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية و العلمية ن رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة.

سامي عبد الله (١٩٧٥) : بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

سيف الدين عبدون (١٩٩٠): " صعوبات التعلم وعلاقتها بعوامل عزو أسبابها لدي تلميذات الصف الرابع والخامس الابتدائي من المرحلة الابتدائية الأزهرية " . المؤتمر الدولي الخامس للإحصاء والعلوم الاجتماعية : جامعة عين شمس، ص ص٢١٢ — ٢٥٠.

صفاء الأعسر ، نادية شريف ، عزة خليل (٢٠٠٥) : العقل وأشجاره السحرية، القاهرة ، دار الفكر العربي

صلاح الدين حسين الشريف(١٩٩٩): التنبؤ بالتحصيل الدراسي قي ضوء نظرية معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٨٦ ، ص ص ٣٥-٦٣

عبدالوهاب محمد كامل (١٩٨٩): اختبار المسح النيرولوجى السريع (التعرف على ذوى صعوبات التعلم) كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

على سعد جاب الله (١٩٩٧): تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات ، الجزء الثاني ، مارس ، ص ص ٦٩٧-٧٤٢.

فضلون سعد مصطفي الدمرداش(٢٠٠٦) أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة علي التحصيل في النحو لدي طلاب الصف الأول

الثانوي العام،رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية — جامعة الزقازيق .

ماسون (٢٠٠٧):تكامل الذكاءات المتعددة مع أساليب التعلم ،ترجمة وليد السيد خليفة،مراد علي عيسي،ط٢،دار الوفاء بالإسكندرية.

محمد أمزيان (٢٠٠٤): الذكاءات المتعددة و حل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولي ، مجلة الطفولة العربية الجمعية الكوتية ، العدد ١٨،ص ص١٩-٤٨

محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

محمد السيد إبراهيم (٢٠٠٢): فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

محمد عبد الرؤوف الشيخ(١٩٩٩):- مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الامارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٨٦ ، ص ص ١١٩-١٥٩.

محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٠): الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر ، كلية التربية جامعة حلوان ، المؤتمر العلمي الثامن ، المجلد الأول ، ص ص ٣١٢-٣٤٤

محمد عبيد محمد (١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

مراد علي عيسى (٢٠٠٥) : فعالية برنامج في ضوء نموذج دن لأساليب التعلم في تحسين الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى ضعيفي القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ،رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

.... (٢٠٠٦) : الضعف في القراءة وأساليب التعلم: النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات ، الإسكندرية ، دار الوفاء .

مصطفي محمد كامل (١٩٨٧): قائمة ملاحظة سلوك الطفل: كراسة التعليمات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

.... (١٩٩٠): مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: كراسة التعليمات ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Anderson, V. (١٩٩٨) : Using multiple intelligences to improve retention in foreign language vocabulary study . Master's Research project Saint Xavier University and Iri / sky light

Andrews ,R (١٩٩٠): The development of a learning styles program in a low socioeconomic , underachieving North Carolina elementary school, Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International , Vol ٦(٣) , pp. ٣٠٧-٣١٤ .

Armstrong. T (٢٠٠٢) " Multiple Intelligences in the classroom, ٢ edition ,Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Bartscher, K . (١٩٩٥) : Increasing student motivation through project based learning " Master's Research project Saint Xavier University and Iri / sky light

Blake, R. (١٩٩٩) : Improving student motivation through the use of multiple intelligences Master's of Arts

Action Research Project. Saint Xavier University.

Bruner , C. & Majewski ,W (١٩٩٠): Mildly Handicapped students can succeed with learning styles , Educational leadership , Vol ٤٨ (٢) pp. ٢١-٢٣.

Burnhun, G. (١٩٩٩): Improving student motivation through the use of M١ " Master's Action Research Project. Saint Xavier University and Iri / sky light.

Campbell , L(١٩٩٧) :Variations on a theme . Educational Leadership , Vol ٥٥ (١) .

Campbell, B., Campbell,L & Dickinson,D. (٢٠٠٣): Teaching and learning through multiple intelligences, Allyn & Bacon/Pearson Education; ٣rd edition

Chardon, N . (١٩٩٩) : Increasing student motivation through the use of M١ and cooperative learning techniques Master's Action Research Project. Saint Xavier University and Iri / sky light.

Cobb, B. (٢٠٠٢) : The effect of multiple intelligences teaching strategies on reading achievement of fourth – grade elementary school students " Diss. Abst Int. vol(٦٢ –٠٨),p.٢٦٨٦.

Elliott, D. (١٩٩٩) : A personal research to M١ instruction" Dissention Abstracts International. Vol ٥٦ (٤),p. ١٢٣٧.

Gardner, H, (١٩٩٧): Multiple Intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.

………… (١٩٩٩): Multiple Intelligences as a partner in school improvement Educational leadership, vol ٥٥ (٤) , p. ٢٠.

………… (٢٠٠٣): Multiple Intelligences After Twenty Years. www.pz.harvard.edu/PIs/HG MI after ٢٠ years.pdf

Garner , R. (١٩٨٧) :Metacognition and Reading comprehension , Ablex Publishing Corporation , Norwood, New Jersey.

Geimer ,M. (٢٠٠٠) :Improving student achievement in language through implementation of M١ strategies Master's field based Action Research Project. Saint Xavier University and Iri / sky light.

Gens, P. (١٩٩٨) : The effects of integrating a M١ – base language arts curriculum on reading comprehension of first and second grade students. Master's Action Research Project. Saint Xavier University and Iri / sky light.

Green, B. (١٩٩٨) " M١ and the child with dyslexia" International. Schools. Journal. Vol ١٨, (١)p p. ٣٤ – ٤٣ .

Harris A. & Sipay, E. (١٩٨٥) : How to increase reading ability to guide developmental and remedial methods, Longman, New York&London.

Hoerr , T (٢٠٠٠) : Becoming a multiple intelligences school . (On Line)http//.www.uab edu/cogdev / graham ٤.htm,

Johnson, P. (١٩٨٣): Reading comprehension assessment : A cognitive basis . International Reading Association

Judi, L. (١٩٨٣) : Reading assessment for placement and program. Charles, T. Thomas Publisher, USA Illinois .

Kagan , S. & Kagan , M (١٩٩٨) : Multiple intelligences : The complete MI Book . San Clemente , CA : Kagan Cooperative learning.

Kuzniewski, F. (١٩٩٨): Using M١ to increase reading comprehension in English and math Diss Abs Int, vol ١٢(٩) , p. ٥٣٦١.

Laughlin , T (١٩٩٩) : Multiple intelligences : Inquiry , vol ٤(٢) , p p. ١٤-٣٠ .

Lux, K. (١٩٨٧) : Special needs students : A qualitative study of their learning styles. (Doctoral Dissertation, Michigan University , ١٩٨٧) Diss. Abs. Int. , ٤٩(٣) , ٤٢١A

McNeil , J. (١٩٨٧) : Reading comprehension : New directions for classroom practice. Scott, foresman and company, Glenview.

Mirhassani, A , Toosi, A . (٢٠٠٠) : The impact of word formation knowledge on reading comprehension , International Review of Applied linguistics in language teaching , vol(٢٨) , p p. ٣٠١-٣١١.

Pamela , U (٢٠٠٣) : Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies . Master of Arts Research Project , Saint Xavier .

Paris, S, & Jacobs, J. (١٩٨٤) : Informed strategies for learning : A program to improve children's reading awareness and rehension , Journal of educational psychology , vol (٧٦) , p p. ١٢٣٩- ١٢٥٢.

Paris, S. & Jacobs, J. (١٩٨٧) : Children's metacognition about reading : Issues in definitions , measurement and instruction , Educational psychologist , vol ٢٢(٣&٤) , p p. ٢٥٥-٢٧٨.

Pelin , C. & Erktin , E. (٢٠٠٢): Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension , achievement and aptitude , Bogazici, university journal of education , vol ١٩ (١), p p. ٨٤-٩٨ .

Quinn, R. (١٩٩٤):The New York State compact for learning and learning styles , Learning styles Network Newsletter, , vol ١٥(١) , p p. ١-٢.

Roth , M.(٢٠٠٤): Theory and praxis of metacognition , Pragmatics & Cognition , vol ١٢٣, p p. ١٥٣- ١٦٨.

Sholk, A (٢٠٠٢): A study of blur relationship between multiple intelligences and achievement's measured by Delaware student. Testing program (DSTP) scores in reading mathematics and writing, Diss. Abst. Int A٦٢ /١١ p.٣٦٨٦.

Stone, P . (١٩٩٢) : How we turned around a problem school , principal, vol ٧١ , p p. ٨٥-٩٢.

Sunny , C. (٢٠٠٤) : Metacognition in adult learning . A project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education , Weber State University , Ogden ,Utah

Susan, M & Rose, D. (٢٠٠٤): Multiple intelligences &Reading A chievement An Examination of the teele in ventory of multiple Intelligences , The journal of Experimental Education , vol ٧٢ (٣),pp ٨٠ – ٩١ .

Swanson, H. & Trahan, M. (١٩٩٦): Learning disabled and average readers , working memory and comprehension : Does metacognition play a role ? British Journal of educational psychology, ٦٦(٣) , pp.٣٣٣–٣٥٥.

Young , F. & Mcintyre, J. (١٩٩٢) : A comparative study of the learning styles preferences of students with learning disabilities and students who are gifted . Journal of learning disabilities, Vol ٢٥(٢),pp ١٢٤–١٣٢.

Zegorodcew , A. (٢٠٠١) : The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge ,EUROSLA Yearbook , Vol (١), pp. ٢٥٥–٢٧٤.

أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.

دكتور

وليد السيد أحمد خليفة

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م

المقدمة :

لقد بات من سمات الألفية الثالثة التقدم المعرفي الهائل الذي ينساب عبر الوسائط المتعددة والذي ترتب عليه اعتماد المتعلم علي ذاته في اكتساب التعلم ؛ وهكذا أصبح كل متعلم في حاجة إلي الاعتماد علي ذاته في التعلم وحل مشكلاته وتحسين دافعتيه للتعلم ، ومع تزايد استخدام التكنولوجيا في المجال التربوي مثل: التعلم عن بعد ، وبيئات التعلم المعززة بالكمبيوتر ، وبرامج التعليم المفتوح ، والمقررات الدراسية التي تدرس عبر الانترنت زادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا ، حيث أن استخدام التكنولوجيا يعتمد على قدرة المتعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتحملهم المسئولية عن عمليات التعلم التي ينهكون فيها ، وعلى هذا يعتبر التعلم المنظم ذاتيا أحد المداخل الحديثة والهامة في تناول حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي وتحسين التحصيل لدى التلاميذ بصفة عامة والموهوبين منخفضي التحصيل بصفة خاصة حيث أنهم الثروة الحقيقية التي يعتمد عليها المجتمع للمحاولة الجادة لمسايرة الأمم المتقدمة .

وتصنف استراتيجيات التعلم إلي طرق مختلفة. إحدى هذه الطرق على سبيل المثال: هي أن نصنف الاستراتيجيات إلى معرفية : وهذه الاستراتيجيات تساعد الفرد على تجهيز المعلومات للقيام بالمهام مثل تدوين الملاحظات ، طرح أسئلة ، أو ملئ خريطة ، وهذه الاستراتيجيات تنزع إلى أن تكون محددة بالمهمة ، بمعنى أن هناك استراتيجيات معرفية معينة مفيدة عند تعلم أو القيام بمهام معينة، أو ما وراء معرفية : هذه الاستراتيجيات تنفيذية إجرائية في طبيعتها وتستخدم عند التخطيط أما مراقبة وتقييم التعلم أو أداء الإستراتيجية. يشار إليها ـ غالبا ـ على أنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتساعد التلاميذ على أن يكونوا على وعي بالتعلم كعملية وبالأحداث التي تجعل هذه العملية بسيطة وسهلة(١٢-٢ :١٩٩٧ , **Sturomski**).

وفي هذا الصدد ، ازدادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا بين المربين حيث ينشط الطلاب عقليا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم ، وعلى ذلك يتطلب التعلم المنظم ذاتيا الفعال أن يكون لدى الطلاب أهدافا ودافعية أكاديمية يمكن تحقيقها ، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما أيضا دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان (Schunk, ١٩٩٨: ١٣٨).

لذا، فإن التعلم المنظم ذاتياً أسلوبا مناسبا لأداء المهام حيث يبذل المتعلم جهود فعالة في تحديث معارفه وتفكيره لاختيار أنسب الاستراتيجيات الملائمة لأهدافه ؛ فيقوم بمراقبة مستمرة لأدائه ؛ فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية ؛ هذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم علي درجة نجاحه في موقف تعلمه (Butler & Winne , ١٩٩٥ : ٢٤٥) . كما تقدم نماذج التعلم المنظم ذاتيا وصفا مفيدا جدا لما يقوم به المتعلمين الجاديين في إنهاء المقررات الدراسية بنجاح (Presseley & McGormick, ١٩٩٥ :٩٩).

والتعلم المنظم ذاتيا أكثر من مجرد تنظيم ذاتي أو مجرد طريقة انتقائية للتعلم ، أنه أشبه بدافع داخلي يوجه الذات لاستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق أهداف مرجوة (Warr & Downing ٢٠٠٠: ٣١١). لذا تم الإشارة إليه علي أنه عده عمليات فرعية تتضمن : " التدبر Forethought : ويشمل معتقدات المتعلم الخاصة بقدرته علي أداء العمل وكفاءته الذاتية وتوقعاته للنجاح والفشل ؛ وهذا يتطلب الانتباه والتوجيه الذاتي ، والمراقبة الذاتية – التحكم الذاتي Volitional control : من خلال وعي الفرد بتعلمه وضبطه – التأمل الذاتيSelf-reflection : من خلال متابعة الفرد لتعلمه وأدائه " (Virtanen ٢٠٠٣ :١٣) . ومن ثم ، فإن البحث في مجال التعلم المنظم ذاتياً أخذ ينمو بصورة ملفته للانتباه خلال السنوات القريبة الماضية (Yang , ٢٠٠٥ : ١٦٢).

وقد تم التأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتيا الفائقة ، والقدرة على التعلم مدى الحياة من خلال التدريب على استخدام استراتيجياته. وفي مجال صعوبات التعلم بصفة عامة والموهوبين منخفضي التحصيل أو الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة ، وجد بعض الباحثين أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسيلة لتخفيف حدة هذه الصعوبات وتحسين الأداء الأكاديمي لديهم (Sullivan, ٢٠٠٣: ١٩٨). لذا ، فإن الدراسات والبحوث في مجالات مختلفة مثل الموهبة ، وصعوبات التعلم ، وانخفاض التحصيل ، والتعلم المنظم ذاتيا تزودنا بمعلومات وبصيرة نافذة عن طبيعة وخصوصيات التعلم الأكاديمي المنظم ذاتيا بين التلاميذ ذوي المواهب العالية منخفضي التحصيل (Ruban, ٢٠٠٠, Ruban et al., In press).

ومن ثم ، نشأ الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتياً متفقاً مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد علي أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوي التعلم الجيد ، فضلاً عن أن الطريق إلي ذلك يتطلب قدراً من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك ، لذا فإن التعلم المنظم ذاتياً يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتماماً بالمهمة فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته . كما يركز التعلم المنظم ذاتياً علي الفرد ذاته لا علي المحيطين به ، وبناء على ذلك فالتعلم المنظم ذاتياً لا يحسن الأداء المدرسي للمتعلم فقط ؛ بل يساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه ، وقد أدى اهتمام الباحثين بمفهوم التعلم المنظم ذاتيا إلى نقل الاهتمام من بحوث تحليل قدرات التلميذ في علاقته بالتحصيل الدراسي ، إلى الاهتمام بشخصية (التلاميذ) الذين يستخدمون الاستراتيجيات لتحسين نواتج التعلم ، ولذلك فإن التعلم المنظم ذاتيا يهتم بكيفية تحديد التلاميذ للأهداف التعليمية والتخطيط لها والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف ، وتعديل الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية لأدائهم الأكاديمي .

مشكلة البحث:

يشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية التلاميذ الموهوبين من منطلق أن هذه الطاقات البشرية المتميزة تمثل الثروة القومية الحقيقية ، وفي إطار هذا الاهتمام تنامت الدراسات والبحوث في مجال تربية ورعاية الموهوبين انطلاقا من الخصائص العقلية المعرفية والنفسية والسلوكية المحددة لملامح البروفيل النفسي لهم، مع تحديد الاحتياجات النوعية المتميزة لهؤلاء الأطفال، والمشكلات النفسية والسلوكية الناجمة عن انخفاض التحصيل والمصاحبة للموهبة الخاصة بهؤلاء التلاميذ، لذا نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال تقييم الباحث لبعض المدارس المتميزة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة كفر الشيخ في تطبيق المعايير القومية للتعليم ، وعندما تحاور مع السلطة المدرسية والمعلمين وجد أن لديهم الدافعية في تطوير العملية التعليمية برمتها ووضع خطط إجرائية لتخفيف صعوبات التعلم واستثمار طاقات المتفوقين عقليا وأكاديميا إلي أقصي مدي ممكن ؛ إلا أن المشكلة التي يعانون منها هي كيفية التعامل مع الموهوبين منخفضي التحصيل ، كما أن بعض المعلمين الواعيين والذين يكملون دراساتهم العليا– خاصة معلمو الرياضيات في المرحلة الإعدادية – أوضحوا أن كثيرا من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات لا يسايرون المنهج ويبدون انخفاض دافع الانجاز الأكاديمي وصعوبة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية . لذا ، فإنه لمن الأهمية تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التلاميذ الموهوبين خاصة منخفضي التحصيل منهم ، حيث أن التعلم المنظم ذاتيا ـ ينظر إليه على أنه عملية نشطة بنائية من خلالها يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ثم يقومون بمراقبة وتنظيم وضبط المعرفة والسلوك لديهم ، موجهين ومحكمين بأهدافهم والسمات السياقية في البيئة (Pintrich, ٢٠٠٠: ٤٥٣) ، بالإضافة إلى ذلك قام بعض الباحثين في البيئة الأجنبية — في حدود علم الباحث – بتصميم برامج في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل (تدوين الملاحظات ، تحديد النقاط الرئيسية عند القراءة والإعداد للاختبارات ، والدفاع الذاتي. اشتملت

الوظائف التنفيذية على أساليب التخطيط مثل إدارة الوقت ، ما وراء المعرفة ، وضع أولويات العمل ، والحديث الموجه ذاتيا للمساعدة في المواقف الأكاديمية الصعبة ، المعتقدات الدافعية في التحصيل) ، وقد خلصت النتائج إلى تحسن دال في حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي مثل ريز وآخرون Reis et al., (٢٠٠٠) ، ميليسسو Melisso (٢٠٠٣) ، ليون وآخرون Lynn et al., (٢٠٠٣) ، هيدرن وزجلر Heidrun & Ziegler (٢٠٠٥) .نتيجة لاعتمادها على بعض تلك الاستراتيجيات . إلا أنه – من الملاحظ- إن قضية التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل لم تحظى بالبحث بجدية ولم يتطرق إليها الكثير من الباحثين على الرغم من أن هؤلاء التلاميذ في مسيس الحاجة للتدخل السيكولوجي مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الأكاديمي من جانب وصقل مواهبهم الخاصة من جانب آخر، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي :-" ما أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصل "، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :-

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياس البعدي.
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياس البعدي.
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الانجاز الأكاديمي في القياس البعدي

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياسين القبلي والبعدي.
٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياسين القبلي والبعدي.
٦. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في دافع الانجاز الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي.

أهمية البحث : -

١. مساعدة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل كغيرهم من الأطفال الموهوبين في تحسين استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي والاستفادة منهم في مختلف أنشطة الحياة اليومية.
٢. زيادة الاهتمام العالمي بقضايا التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل ورعايتهم وإشباع حاجاتهم المستمرة للاستفادة من قدراتهم والوصول بمواهبهم إلي أقصي مدي ممكن.
٣. ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ـ في حدود علم الباحث ـ التي تناولت أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.
٤. توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل إلى التركيز على نتائج البحث الحالي ، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام ، عند إعدادهم للبرامج العلاجية التي تهدف إلى تحسين استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي .

٥. تقديم دليل للمعلم والمربى يوضح كيفية تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لما لها من تأثير فعال على تحسين استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي والذي ينعكس بدوره علي جميع المجالات التعليمية لديهم.

أهداف البحث :-

- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياس البعدي.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياس البعدي.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في دافع الانجاز الأكاديمي في القياس البعدي.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياسين القبلي والبعدي.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياسين القبلي والبعدي.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في دافع الانجاز الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي.

مصطلحات البحث : -

١- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البحث الحالي إجرائيا علي أن المتعلم يتحمل مسئولية تعلمه ، من خلال استخدامه لاستراتيجيات معرفية منها (التسميع الذاتي ـ التنظيم ـ الإتقان) وما وراء معرفية (تحديد الهدف والتخطيط له ـ المراقبة) واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم منها (مراجعة السجلات — طلب المساعدة الأكاديمية — تعلم الأقران) لانجاز الأهداف الأكاديمية ، واستخدامه لاستراتيجيات دافعية منها(التوجه نحو هدف داخلي وخارجي ـ فعالية الذات) .

٢ – استراتيجيات حل المشكلات الرياضية :

يعرفها الباحث إجرائيا علي أنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب منخفض التحصيل في مادة الرياضيات علي مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية إعداد /الباحث وتتضمن(إستراتيجية المحاولة والخطأ – إستراتيجية العمل للأمام – إستراتيجية تحليل الوسائل/الغايات– إستراتيجية القياس بالتماثل – إستراتيجية العمل للخلف — إستراتيجية الأهداف الفرعية) في فترة زمنية قدرها (٥٠) دقيقة.

٣ – دافع الانجاز الأكاديمي:

يعرف دافع الانجاز الأكاديمي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب منخفض التحصيل علي مقياس دافع الانجاز الأكاديمي ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد : البعد الأول : الثقة بالنجاح ، البعد الثاني : الاهتمام بالتميز ، البعد الثالث :تفضيل مواقف الانجاز ، إعداد /الباحث في فترة زمنية قدرها (٤٠) دقيقة.

٤– التلاميذ الموهوبون منخفضو التحصيل في مادة الرياضيات :

يتحدد تعريفهم إجرائيا في البحث الحالي بأنهم تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين يمتلكون مواهب خاصة في تأليف القصص والرسم والشعر وكرة

القدم والإنشاد الديني والإلقاء ، ألا أنهم يعانون من انخفاض ملحوظ في تحصيل مادة الرياضيات ، كما يمتلكون قدرات عقلية متوسطة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات المستخدمة في البحث ، وعددها (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات .

الإطار النظري

التعلم المنظم ذاتياً :-

تم تعريف التعلم المنظم ذاتيا علي انه التفاعل بين ثلاث مكونات هي ما وراء المعرفة **Metacognition** ، الدافعية **Motivation** ، والإبداع **Creativity** ، فما وراء المعرفة تشمل ثلاث عمليات هي المراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي والتقييم الذاتي والذي من خلالهم يستطيع المتعلم تنمية ما وراء المعرفة والخبرة (Pesut ,١٩٩٠ : ١٠٧). كما تم التأكيد علي أنه تلك العمليات الداخلية والإجرائية التي تمكن الفرد من توجيه نشاطاته نحو الهدف المراد تعلمه في أوقات وظروف مختلفة(Karoly , ١٩٩٣ : ٢٧) .

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً من المنظور المعرفي الاجتماعي علي أنه أداء لتلك العملية التي تتنوع تبعاً للتغذية الراجعة الفورية أو تبعاً للحاجات الشخصية وليس علي أنه خاصية أو قدرة أو مستوي معرفي من الكفاءة (Zimmerman & Risemberg , ١٩٩٧B : ٧٦) . كما أنه عملية بواسطتها يستطيع الطلاب استخدام استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات **Self efficacy perception** ويفترض هذا التعريف أهمية ثلاثة عناصر هي(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا–فعالية الذات–الالتزام بأهداف الأداء)(Kilsantas et al., ٢٠٠٠: ٨١١) .

وتم النظر إلى التعلم المنظم ذاتياً علي أنه عمليه تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمناً تنظيماً ذاتياً لكل من:

"السلوك : من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين – الدافعية والوجدان: من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها – الإدراك : من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تؤدي إلي تعلم وأداء أفضل"(Pintrich , ١٩٩٥ : ٥). كما ينظر إليه علي أنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية محددة (لطفي عبد الباسط ، ١٩٩٦ : ٢٠٧) . كما تم النظر إليه علي أنه عمليه بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وما وراء معرفياً وسلوكياً ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه (مصطفي محمد كامل ، ٢٠٠٥ : ٢٩٣).

لذا ، يصف التعلم المنظم ذاتيا "أشكالا مستقلة ، وفعالة من الناحية الأكاديمية للتعلم ، والتي تنطوي على ما وراء المعرفة ، الدافعية الداخلية ، والسلوك أو الفعل الاستراتيجي" (Perry, ٢٠٠٤: ٦٥).ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا عامل تنفيذي للشخصية يتضمن اختيار السلوك الذي يكون أكثر ملائمة لتحقيق أهداف الفرد طويلة المدى (Murtagh & Todd : ٢٠٠٤).

وبناء علي ذلك ، تنصب فكرة التعلم المنظم ذاتيا علي أن المتعلمين يستطيعون تقديم خطوات لتسهيل التعلم دون النظر لقدراتهم أو ظروفهم البيئية وهما اثنان من سمات التعلم اللذان يعتبران قوة مؤثرة في التعلم. فالتلاميذ يجب أن يكونوا على وعى كامل بسلوكهم ودافعيتهم وبالجوانب المعرفية وما وراء المعرفية وذلك من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإذا تم ذلك يسهم بفاعلية في تحسين أدائهم الأكاديمي ، ليس ذلك فحسب ، بل يتخطى ذلك . تحسين حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لديهم .

نماذج التعلم المنظم ذاتيا :

هناك بعض النماذج التي تفسر التعلم المنظم ذاتيا لكن تختلف تلك النماذج فى الأسس النظرية التي تقوم عليها ، لذا يقوم الباحث بإلقاء الضوء عليها باختصار :

أ- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا (١٩٨٦ ، ١٩٨٨ ، ١٩٨٩):

Triadic model of self – regulated learning

بني النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا من قبل زيمرمان وآخرون Zimmerman et al, في ضوء التعلم المعرفي الاجتماعي ، والذي يتكون من ثلاث محددات أساسية قد افترضها باندورا (شخصية – بيئية – سلوكية) والتي تعرف بنموذج الحتمية التبادلية لباندورا.موضحا أن السلوك يتكون من تأثير المنبهات الخارجية والمصادر الذاتية والتعلم نتاج تلك المتغيرات معا .لذا حدد زيمرمان ومارتينز - بونس Zimmerman & Martinez-Pons (١٩٨٦) أربعة عشر نوعا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما فيها طرق مثل تنظيم ونقل المعلومات ، البحث عن المعلومات ، التدريب واستخدام معينات الذاكرة ،وهذه الاستراتيجيات هي :(تقييم الذات Self-evaluation ـ التنظيم والتحويل Organizing & transformingـ تحديد وتخطيط الهدف Goal Setting & planningـ البحث عن المعلومات Seeking information ـ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records & monitoring ـ التركيب البيئي Environmental structure ـ نواتج (عواقب) الذات Self-consequences ـ التسميع والاستظهار Rehearsing & memorizing ـ طلب المساعدة من الزملاء Seeking peer-assistance ـ طلب المساعدة من المعلم Seeking teacher assistance ـ طلب المساعدة من الراشدين Seeking adult assistance ـ مراجعة الملاحظات بعناية Reviewing notes ـ مراجعة الاختبارات Reviewing tests ـ مراجعة

الكتـب المدرسـية Reviewing text books) ، (Zimmerman & Martinez-Pons , ١٩٨٦ , ٦٢٠)

ب- النمـوذج المعـرفي الاجتمـاعي للأهـداف والتنظـيم الـذاتي(١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٤) :

A social cognitive model of goals and self – regulation

بني النموذج المعرفي الاجتماعي للأهـداف والتنظـيم الـذاتي مـن قبـل بيـنترش وآخرين Pintrich et al, ، والذي يتكون من بعدين أساسيين أحدهما معـرفي والأخـر دافعـي ، ويـري النمـوذج ان الـتعلم المـنظم ذاتيـا يتـضمن ثـلاث اسـتراتيجيات هـي : معرفيـة ومـا وراء معرفيـة وإدارة مـصادر وتتـضمن : الاستراتيجيات المعرفية (التسميع الذاتي ـ التفكير الناقد ـ التنظيم ـ التفصيل ـ الإتقان) وتتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط له ـ المراقبة) وتتضمن استراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم (تنظـيم الجهـد – طلب المساعدة الأكاديمية – تعلم الأقران – إدارة وقت وبيئـة الدراسـة) ، بينمـا تفـترض وجـود ثـلاث مكونـات للدافعيـة هـي :(مكـون القيمـة Value – Component – مكون التوقع Expectancy-Component – المكون الوجداني Affect- Component)

جـ – النموذج الثلاثي الطبقات ل "بوكاتس"(٢٠٠٠) :

The three – layered model self – regulated learning

طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق هي (منطقة تجهيز المعلومات – منطقة تنظيم عمليات الـتعلم – منطقـة تنظـيم الذات) وتعتبر منظومة منطقة تجهيز المعلومات و منطقة تنظيم عمليات التعلم يمثلان الجانب المعرفي بينما منطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي.

د ـ نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا(١٩٩٥ – ٢٠٠٢):

Winne model of self – regulated learning

يؤكد نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا علي الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية ، مركزا علي دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية ،

لوجود علاقـات تبادليـة بـين التغذيـة الراجعـة الفوريـة و العمليـات المعرفيـة فكلاهما يوثر في الأخر

٥ – نموذج بينترش Pintrich(٢٠٠٠) نمـوذج الإطـار العـام للـتعلم المنظم ذاتيـا General Framework Model For Self - Regulated Learning

سوف يعرض الباحث ـ بشئ من التفصيل هـذا النمـوذج الـذي يتبنـاه البحـث الحالي. تم بناء هـذا النمـوذج مـن خـلال البحـوث الـتي أجريـت فـى جامعـة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية ، وهو يرتكز على التكامل بين المكونـات المعرفية والدافعية للتعلم ويعرف النموذج "التعلم المنظم ذاتيا" (SRL) على أنـه استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية للتحكم فـى تنظيم تعلمه و دافعيته وبيئة التعلم التى يوجد فيها(الوقت والجهد والمصادر) ، ويتكون التعلم المنظم ذاتيا وفقا لنمـوذج بـنتريش مـن مكـونين رئيـسين همـا : الدافعية واستراتيجيات التعلم وتستند مقاييس الدافعية على النموذج الاجتماعي المعرفي للدافعية حيث يفترض وجود ثلاثة مكونات للدافعية هي: (القيمة: دوافع انهماك المتعلم فى المهمة الأكاديمية وتشمل ثلاث مقاييس فرعية (التوجه نحـو هدف خارجي ـ والتوجه نحو هدف داخلي ـ وتقدير قيمة المهمة) – التوقع : معتقدات المتعلم فى قدراته على انجاز مهمة ما وتشمل مقياسـين (الـتحكم فـى معتقدات التعلم ـ وفعالية الـذات للـتعلم والأداء) – المكـون الوجـدانى : "قلـق الاختبار")، أما المكون الرئيس الثانى للتنظيم الذاتى للتعلم هـو اسـتراتيجيات التعلم ويشمل (الإسـتراتيجية المعرفيـة ومـا وراء المعرفيـة) واسـتراتيجيات إدارة المصادر. ويوضح الجدول التالي نموذج بنتريش .

جدول (١) نموذج بينترش Pintrich(٢٠٠٠) نموذج الإطـار العـام للـتعلم المنظم ذاتيا .

المرحلة	مجالات التنظيم			
المجالات	العمليات المعرفية	الدافعية/الوجدان	السلوك	السياق (البيئة)
(١) التدبر، التخطيط، والتنشيط	وضع الهدف المعلومات السابقة : • تنشيط المعلومات. • الوعي بالعمليات المعرفية.	تبني توجه الهدف. أحكام خاصة بالفعالية : • الحكم على مدى سهولة المهمة. • إدراك مدى صعوبة المهمة . • تنشيط أهمية المهمة. • تنشيط الاهتمام.	• التخطيط للوقت والجهد. • التخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك .	• فهم خصائص المهمة . • إدراك خصائص السياق .
(٢) المراقبة	• الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها.	• مراقبة الدافعية والحالة الوجدانية .	• مراقبة استخدام الجهد والوقت ، والحاجة إلى تلقي مساعدة .	• مراقبة التغير في ظروف السياق وفي المهمة.
(٣) التحكم	• اختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير.	• اختيار وتعديل استراتيجيات إدارة الدافعية والوجدان .	• الملاحظة الذاتية للسلوك . • زيادة/إنقاص الجهد.	• تغيير أو إعادة النظر في المهمة.
(٤) الاستجابة والتأمل	• أحكام معرفية . • إعزاءات .	• استجابة وجدانية. • إعزاءات .	• سلوك دال على المثابرة، التوقف ، أو طلب مساعدة .	• تغيير أو ترك البيئة. • تقويم ذاتي للمهمة . • تقويم ذاتي للسياق.

ويبدو أن بينترش يري هذه المراحل الأربعة تمثل تتابع عام يمر من خلاله المتعلم أثناء قيامه بالمهمة ، ولكنها ليست منظمة خطياً أو هرمياً ؛ فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي مما يؤدي إلي تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة ، هذا فضلاً عن أن جميع المهام الأكاديمية لا تتضمن تنظيماً ذاتياً صريحاً ؛ فأداء بعض المهام لا يتطلب أحياناً من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به ، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم السابقة . ووفقا لهذا النموذج يتكون التعلم المنظم ذاتيا من مراحل تتم فى كل منها أنشطة التنظيم فى أربع مجالات محددة وهى المجال المعرفي والدافعي والسلوكي والبيئي ، فى المرحلة الأولى (التدبر والتنشيط والتخطيط): تتم عمليات معرفية (وضع الهدف وتنشيط المعلومات السابقة ، والوعى بالعمليات المعرفية) ، وعمليات دافعية (تبنى توجه الهدف ومعتقدات فعالية الذات) ، وعمليات سلوكية التخطيط والوقت والجهد والملاحقة ذاتيه وفى المجال البيئى (فهم خصائص المهمة) أما فى

المرحلة الثانية (المراقبة) الوعى بالعمليات المعرفية ومراقبتها ، ومراقبة الدافعية واستخدام الجهد والوقت ، ومراقبة التغير فى ظروف البيئة والمهمة ، وفى المرحلة الثالثة (التحكم: حيث يتم اختيار تعديل الإستراتيجية المعرفية للتعلم والتفكير ، واستراتيجيات الدافعية ، والملاحظة الذاتية للسلوك ، وإعادة النظر فى المهمة ، أما فى المرحلة الرابعة (الاستجابة والتأمل) يصدر المتعلم أحكاما معرفية وسلوكا دالاً على المثابرة وتقديما ذاتيا للمهمة وللبيئة. (مصطفي محمد كامل ، ٢٠٠٣) ، (ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦) ، (Pintrich, ٢٠٠٠)

وبعد العرض السابق لتلك النماذج تتفق معظمها علي ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا معرفية وما وراء معرفية ودافعية ، لكن يتبنى الباحث نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا لبنتريش (٢٠٠٠) لأنه يركز على أربعة مجالات محددة وهى المجال المعرفي والدافعي والسلوكي والبيئي ، واستخدام بعض استراتيجيات تلك المجالات يمكن أن يساعد التلميذ في تنظيم المعرفة ، وبالتالي الاسترجاع والتطبيق الفعال ، كما أنه يؤدي إلي تذكر أفضل وفهم أعمق للمعلومات الجديدة خاصة في مادة الرياضيات . كما انفرد هذا النموذج بالاهتمام بالتنظيم الذاتي للدافعية كناتج مركز علي استراتجياتها الفعالة ، ومن ثم يمكن عرض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء هذا النموذج كما يلي :

أولا : استراتيجيات التعلم المعرفية :-

وهي التي يستخدمها التلاميذ في فهم وتعلم وتذكر المادة وتشمل:

١- التسميع الذاتي:

تسميع أو تلاوة الفقرات المطلوب تعلمها ، ونطق الكلمات بصوت عالي أثناء قراءة جزء من نص معين ، ووضع خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منه.

٢- الإتقان:

إعادة الصياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها، وتدوين ملاحظات، وتوجيه أسئلة عنها.

٣-التنظيم:

انتقال الفكرة الأساسية في نص، وإبراز المادة المكتوبة واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المادة.

٤- التفكير الناقد:

يشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ للتعليق على نص معين.

ثانيا: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:-

هي التي تمكن التلميذ من تنسيق عملية التعلم وتشمل:

١-التخطيط:

ويشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف والتخطيط لها من أجل تحقيقها.

٢- المراقبة:

وتشير إلى مراقبة الفهم وتعقب الانتباه أثناء قراءة نص معين، أو الإصغاء إلى محاضرة، واستخدام استراتيجيات الإجابة عن اختبار لما تنعكس في مراقبة السرعة مع الزمن المتاح للاختبار.

ثالثا: استراتجيات إدارة المصادر:

هي التي تتعلق بكيفية إدارة التلاميذ لبيئة الدراسة وضبط جهودهم وتشمل:

١- إدارة وقت بيئة الدراسة:

وتشير إلى وضع جدول أعمال وتخطيط أمثل للوقت ووضع أهداف واقعية، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

٢- تنظيم الجهد:

تشير إلى ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام ومثابرة الفرد على أكمال المهام عندما تكون صعبة.

٣- التعلم من الأقران:

تشير إلى حوار الفرد مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.

٤- طلب المساعدة الأكاديمية:

تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار عندما يسند إليه مهمة أكاديمية ما أو حل واجبات مدرسية .

رابعا : المعتقدات الدافعية :-

١- التوجه نحو هدف داخلي:

ويشير إلى التحدي أو التمكن.

٢- التوجه نحو هدف خارجي:

ويشير إلى الحصول على تقديرات دراسية أو مكافأة أو تقدير الآخرين.

٣- تقدير قيمة المهمة:

ويشير إلى إدراك أهمية محتوى المقرر.

٤- التحكم في معتقدات التعلم:

هي الجهود التي يبذلونها في التعلم والتي تؤدى إلى نتائج إيجابية.

٥- فعالية الذات للتعلم والأداء:

وتشير إلى معتقدات الفرد بقدرته على التمكن من مهمة ما مما يعكس ثقته في مهاراته على أداء هذه المهمة.

ومما سبق ذكره ، توجد استراتيجيات معيارية عديدة للتعلم المنظم ذاتيا، ويقتصر الباحث علي الاستراتيجيات المعرفية منها (التسميع الذاتي ـ التنظيم ـ الإتقان) وما وراء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط له ـ المراقبة) واستراتيجيات التنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم منها (مراجعة السجلات — طلب المساعدة الأكاديمية — تعلم الأقران) لانجاز الأهداف الأكاديمية ، الاستراتيجيات الدافعية منها(التوجه نحو هدف داخلي وخارجي ـ فعالية الذات) لملاءمتها في تدريس مادة الرياضيات بعد استشارة الباحث للسادة

أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي والسادة الموجهين ومعلمو مادة الرياضيات.

خصائص المتعلم المنظم ذاتياً

يتصف المتعلمون المنظمون ذاتيا عموما بأنهم متعلمون نشطون ، يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية. وهناك صفتان أساسيتان للمتعلم المنظم ذاتياً أولهما : استخدامه للإستراتيجية المناسبة ، والأخرى : إحساسه الشخصي بالفعالية الذاتية ، و ينظر المتعلم المنظم ذاتياً إلي التعلم الأكاديمي علي أنه عمل يقوم به لنفسه ولا يقوم به غيره ، ومن ثم فهو نشاط يتطلب المشاركة وعمليات دافعية وسلوكية نابعة من داخلة وكذلك عمليات ما وراء معرفية. (Zimmerman, ١٩٨٩, ١٩٩٠ ، ١٩٩٨)

كما تتبلور أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتياً فيما يلي :

- المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مما يساعده علي الانتباه للمعلومات وتحويلها وتنظيمها وتوضيحها واسترجاعها .
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية المعرفية نحو التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الايجابية نحو المهمة كالرضا والحماس ، وكذلك القدرة علي التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي .
- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة ، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية.
- يظهر جهوداً كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي (كيف سيتم التقييم ، متطلبات المهمة ، تصميم الواجبات الفعلية ، تنظيم العمل الجماعي) .

- قادر علي تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ علي تركيزه وجهده أثناء المهمة .
- لديه القدرة علي التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك والدافعية والشعور .
- لديه القدرة علي التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة .
- لديه القدرة علي النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي ينتج عنها تعليم جديد ذو مغزى .
- لديه خطه واضحة يلتزم بها أثناء التعلم وأهداف واضحة ومحددة .

(Pintrich , ١٩٩٥; Zimmerman , ١٩٩٨ , ٢٠٠٢)

ومما سبق ذكره ، يتضح أن المتعلم المنظم ذاتياً يتحمل مسئوليه تعلمه كاملاً ويستفيد أكاديميا من معلميه أو زملائه عندما يحتاج لمساعدتهم ، وينشط نحو تحقيق أهدافه المنشودة ؛ كما يختار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي لها مردود ايجابي علي أدائه الأكاديمي محاولا فهم واستيعاب الأفكار والمواد لا حفظها وسردها .

التعلم المنظم ذاتياً وحل المشكلات الرياضية

أن استراتيجيات حل المشكلات الرياضية هي مجموعة إجراءات معرفية مصممة بصورة متتابعة من أجل تسهيل الحل وتحقيق الهدف وقد ركز الباحث علي :

- إستراتيجية المحاولة والخطأ : وهي إحدى استراتيجيات حل المشكلات والتي تتضمن تجربة الحلول المحتملة بصورة مرتبطة ومنظمة وموجهه تحتمل الصواب والخطأ .
- إستراتيجية تحليل الوسائل / الغايات : وهي إحدى استراتيجيات حل المشكلات ؛ والتي تتسم بتوليد أهداف فرعية مختلفة يتم من خلالها الوصول إلي الهدف الرئيسي .

- إستراتيجية القياس بالتماثل: والتي تعني اكتشاف التشابه بين مسألتين وتطبيق المعرفة المكتسبة من الأولى (القاعدة) ، على الثانية (الهدف).
- إستراتيجية الأهداف الفرعية : وهي إحدى استراتيجيات حل المشكلات والتي تتطلب من المتعلم تقسيم المشكلة إلي عدة مشكلات فرعية .
- إستراتيجية العمل للأمام : وهي إحدى استراتيجيات حل المشكلات والتي تتسم بالتقدمية ؛ تبدأ العمل من المعطيات أو معلومات المشكلة وصولاً إلي الهدف .
- إستراتيجية العمل للخلف : وهي إحدى استراتيجيات حل المشكلات والتي يبدأ فيها العمل من الهدف والتدرج إلي المعطيات.

ويساعد تنظيم التلميذ لتعلمه في مادتي الجبر والهندسة علي حل أفضل للمسائل بصورة مرتبة وموفرة للوقت والجهد (Hauk & Segalla , ٢٠٠٥: ٢٢٩).

ولهذا ، هناك علاقة موجبة بين حل المشكلات في مادة الرياضيات والتعلم المنظم ذاتياً لدي التلاميذ في المرحلة الإعدادية (Karamarski & Mizrachi ٢٠٠٦: ٤٥) ,.وتاكيدا لذلك قام كل من هيككالا ولونكا Heikkila & Lonka (٢٠٠٦) لمعرفة علاقة التعلم المنظم ذاتياً بحل المشكلات ، وذلك علي عينة قوامها (٦٥) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس ، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين حل المشكلة الرياضية واستخدام إستراتيجية مفضلة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Heikkila & Lonka , ٢٠٠٦: ٩٩-١١٧)

مما سبق ، يري الباحث الحالي إمكانية تحسين بعض استراتيجيات حل المشكلات الرياضية من خلال التعلم المنظم ذاتياً ، وأن التدريب علي استراتيجياته يحسن من أداء المتعلمين بل ويزيد من دافعيتهم لحل تلك المشكلات .

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافع الانجاز الأكاديمي :-

وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتيا ، فإن التلاميذ ينظمون المحددات الدافعية ، والوجدانية ، والاجتماعية لتوظيفهم العقلي المعرفي ، أي أن هناك علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا ودافع الإنجاز الأكاديمي (**Corno & Kanfer,** ١٩٩٣: ٣٤١-٣٠١). ويعتمد التحصيل بشدة على استخدام التعلم المنظم ذاتيا خصوصا في المواقف التنافسية والتقويمية حيث أن التحصيل الأكاديمي هو مجال يفترض فيه الأهمية القصوى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، لذا فإن معرفة الطالب السابقة واستخدامه للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تلعب دورا فعالا في تعلمه الفعلي من خلال المهام الأكاديمية (**Zimmerman & Martinez-Pons,** ١٩٨٦: ٦١٥) ، (**Garcia & Pintrich,** ١٩٩٤: ١٢٧).

ولا يمكن رؤية الخصائص المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا بمعزل عن الخصائص المميزة للدافعية. على سبيل المثال ، قد يكون لدى التلميذ مهارات ما وراء معرفية ، ومعرفية تكيفيه ، إلا إنها تؤثر تأثيرا ضئيلا على الأداء الأكاديمي إذا فشل في استخدامها أو فشل في إيجاد الاستفادة الشخصية منها. وتشير الاستفادة الشخصية إلى التقييم غير الرسمي والشخصي الذي يقوم به التلميذ عن نفع أو فائدة إستراتيجية تعليمية معينة أو طريقة في عملة الأكاديمي. إذ لم يجد التلميذ طرقا لتذويب إستراتيجية تعليمية معينة وتطبيقها بشكل ثابت في مقرراته الدراسية ، فلن يستخدمها (١١٦-١٣٠ : **In / Nolen & Flaladyna,** ١٩٩٨).

والتلاميذ الذين يعرفون متى وكيف وممن يطلبون المساعدة يكونون أكثر نجاحا من التلاميذ الذين لا يطلبون المساعدة بطريقة ملائمة ، وكثير من التلاميذ يحتاجون للمساعدة ليعرفوا كيف يديرون وقتهم بنجاح (**Hofer et al.,** ١٩٩٨: ٦٩) وعندما يزداد مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ تتحسن جودة الانجاز الأكاديمي لديهم. وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا وقيمته في أنه

يتضمن عوامل كثيرة مختلفة تؤثر على تعلم التلاميذ في المواقف الأكاديمية ، فالتلاميذ المنظمون ذاتيا يظهرون مستويات أعلى بطريقة دالة لتنظيم المهام أكثر من زملائهم الأقل تنظيما ذاتيا(٢٠٤- ٢٠٣ :١٩٩٨ ,.Biemiller et al).وتأكيدا لذلك ، توصلت دراسة رايزمبرج وآخرون , .Risemberg et al (١٩٩٢): إلى أن التعلم المنظم ذاتيا قد يعزز التحصيل الدراسي، ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبون.(١٠١-٩٨ :١٩٩٢ , .Risemberg et al) . نتيجة لذلك ، فإن الدافعية ـ التي توصف بأنها إرادة التلميذ أو رغبته في الانخراط في المهمة أو بذل الجهد لاستكمالها ـ مكون هام للتعلم الصفي الذي قد يختاره التلاميذ للتنظيم الذاتي (٢٣٥-٢٢٤ :١٩٩٨ ,Wolters).أما بالنسبة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل كانت أولوياتهم واضحة وتكمن في حاجاتهم الملحة وتدريبهم علي أسس معرفية وما وراء معرفية ، تنظيم بيئة الدراسة ، الدافعية ، وزيادة الفعالية الذاتية الأكاديمية لتحسين وضعهم الأكاديمي لتجنب فشلهم أو تسربهم الدراسي بسبب عدم أدائهم الجيد (& Strauss .Corbin, ١٩٩٠)

الموهوبون منخفضو التحصيل:-

ظهرت قضية الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة. ويعتبر التحصيل المنخفض من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين فقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن من (١٥ — ٥٠٪) من الموهوبين يعانون من انخفاض التحصيل،ومن (١٠٪- ٢٠٪) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء ، لذا يطلق علي ظاهرة انخفاض التحصيل مصطلح الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى (فتحي مصطفي الزيات ، ٢٠٠٢).

والطفل الذي يكون موهوبا في مجال معين من مجالات الموهبة ومنخفض التحصيل في مادة ما من المواد الأكاديمية في آن واحد يطلق عليه أحيانا التميز

الثنائي.وتوجد خصائص مميزة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي منها الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والمعرفية المتمثلة في التحصيل ، وسيركز البحث الحالي علي الأخيرة لارتباطها الوثيق به وتتضمن: يبذل جهد اقل من أقرانه العاديين في المهام الأكاديمية والبحث عن أسهل المهام لأدائها ، الهروب المستمر من المدرسة. المعاناة من قلق الامتحان ، إهمال أداء الواجبات المدرسية، عدم الرغبة في المشاركة في أداء الأنشطة غير المنهجية المدرسية، تشتت انتباههم وانشغالهم في إثناء الحصة الدراسية،تجنب الدخول في المنافسات الأكاديمية، يعتقدون أنهم لا يستطيعون التعلم أو أن العمل ببساطة صعب جدا.نتيجة لذلك، ربما يعتقدون أنهم لن يستطيعوا تحقيق النجاح فى التعلم من خلال جهودهم.

وإذا بحثنا بجدية عن أسباب انخفاض التحصيل لدى الموهوبين للخوض في سبل علاجهم، نجد منها أسباب ناجمة عن البيئة الأسرية وتتضمن: المغالاة في التوقعات ، والحماية الزائدة من الوالدين ، وزيادة الضغوط ، وانعدام ثقة الوالدين في قدرات أبنائهم ، وتدخل الوالدين كثيرا في تعليم الأبناء ، وتشاؤم الوالدين وشعورهم باليأس والعجز، ومنها أسباب ناجمة عن المدرسة وتحوي: عدم وجود دافعية وميل للدراسة، تعارض أساليب التدريس مع أساليب تعلم الطلاب، قلة الفرص لظهور الابتكارية لدى الطلاب، انخفاض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(**Schneider,٢٠٠٠**:٨٦) ، ومنها: الاكتئاب، الشعور بعدم الأهمية (اليأس) ، الانفعالات السلبية والاضطراب الوجداني، تشتت الانتباه ويؤكد على أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة ليس لديهم القدرة على التركيز والانتباه في الفصل للدراسي. كما أن الأسباب الرئيسية لانخفاض التحصيل الدراسي يمكن عزوها إلى العوامل الدافعية(**Battle,** ٢٠٠٢:٤-١٩). والرأي القائل بأن الدافعية تلعب دورا محوريا هنا قد اشترك فيه العديد من الباحثين منهم (**Butler - Por,** ١٩٩٣; **Rimm,** ١٩٨٦; **Ziegler & Stoeger,** ٢٠٠٥) على الرغم من وجود بعض العوامل

الأخرى الدالة. من بين هذه العوامل القصور في التعلم وعادات العمل والمستويات المنخفضة من الإقناع ، ومفهوم الذات المنخفض (**Keller, ١٩٩٣; Reis & McCoach, ٢٠٠٠**).

ويتسم هؤلاء الأطفال الموهوبين بأنهم يتعلمون بشكل مختلف عن الآخرين وكثيراً ما يوجد هؤلاء الأطفال في فصول دراسية للعاديين لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم ، ومن هنا قد تنبع مشكلة انخفاض التحصيل لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس أو لم يحدو استراتيجيات التعلم المناسبة لطموحاتهم وقدراتهم ، كما أن المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ العاديين لم يراعي سمات التلاميذ الموهوبين، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم ، فيؤثر ذلك على دافعيتهم ويخفض من مستوى أدائهم ، فيتدنى تحصيلهم الدراسي .وفي ضوء إيجاد العلاج التربوي المناسب فإن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية يمكن أن تساعد التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على تجهيز المعلومات بشكل أكثر كفاءة مما ينعكس إيجابا علي حل المشكلات ودافع الانجاز الأكاديمي (**Hannah & Shore, ١٩٩٥**). وفي إطار تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل توجد طرق وأساليب لتحديدهم منها : **اختبارات الذكاء:** فهي محك للكشف عن الموهوبين على أساس إنها أفضل تعبير عن المستوى العقلي المعرفي الوظيفي للموهوب ، لكن ليست شرطا جوهريا لارتفاع درجات الموهوب عليها ، فمن الممكن أن يكون الموهوب من متوسطي الذكاء لكنة موهوب في مجال ما ومبدع فيه . ومن الناحية التاريخية ، هناك اعتقاد ثابت قوى في وجود قدرات عقلية مرتفعة للموهوبين ، لكن هناك اتفاق من معظم التربويين يرون فيه أن صعوبة التعلم أو انخفاض التحصيل لدى التلميذ الموهوب تقلل من درجته الحقيقة على اختبار الذكاء ، وكان هذا مدخلا جديدا لفتح المجال أمام إجراء البحوث الحديثة علي

الموهوبين المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم" (Waldron & Saphire, ١٩٩٠, Kehle et al, ١٩٩٣)، ويتفق فاروق الروسان (٢٠٠١) مع ذلك مؤيدا أن القدرة العقلية المتميزة ليست شرط للموهبة ، فربما يتميز الموهوب عن أقرانه المساويين له في العمر الزمني في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية " القدرة العقلية ، التحصيل الأكاديمي ، الإبداعية ، المهارات المتميزة ، المثابرة ، القيادة " (فاروق الروسان ،٢٠٠٠ : ٦٠ -٦١) .**مقاييس سمات الموهوبين أو اختبارات التفكير ألابتكاري** :فهي أحد الوسائل المهمة للكشف عن الموهوبين فهي تزودنا بمؤشرات قوية عن مدي استعداد وتمتع الفرد بالموهبة ، **الاختبارات التحصيلية**: تعد من أكثر الوسائل شيوعا في التعرف على الموهوبين لكن أذا انخفض أداء هؤلاء التلاميذ في مادة أو أكثر يكون مؤشر قوي لتدني تحصيلهم رغم عدم التعارض بتمتعهم بالموهبة ، **مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي** : من المقاييس المهمة التي تدل علي انخفاض دافعية الموهوبين منخفضي التحصيل للانجاز الأكاديمي نتيجة مظاهر الإحباط المحيطة بهم، **ملاحظات الوالدين والمعلمين**:يمثل الوالدان والمعلمون ركيزة أساسية في الكشف عن موهبة الطفل وفي الوقت ذاته معرفة ما يعوقه من مواد أكاديمية لأنهم اقرب ما يكون له ، **التلاميذ أنفسهم**: ليس هناك من هو اعلم بالفرد من ذاته ، لذا فإن أراء التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل عن موهبتهم والمادة الدراسية التي يعانون منها لا تقل أهمية عن الإجراءات السابقة وتعد مؤشرا قويا يمكن الاعتماد أيضا عليه ، مع ملاحظة عدم الاعتماد علي إجراء من الإجراءات السابقة دون الأخر حتى يكون هناك تشخيص تكاملي وهذا ما رعاه الباحث في أثناء تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.

الموهوبون منخفضو التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا :-

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل أن الفشل بين فهم المعلومات المعقدة وكون الفرد

لديــه صـعوبة في الأسـلوب النظـامي قـد يرجـع إلـي تجهيـز المعلومـات (٦-١٦ ,١٩٩٦ ,Baum).

كما يؤكد مانينج وآخرون .Manning et al (١٩٩٦) على أن التجول في تعريف الموهبـة مـن الـشخص إلى الأداء يؤكـد علـي وجـود علاقـة إرتباطيـة ايجابية ما بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا والموهبة مثل التخطيط والمراقبة ، لذا ، يوصى الباحثون بنماذج تعليمية صريحة وواضحة من اجل تعلم استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية محددة للتغلب علـي صـعوبات حل المشكلات ودافع الانجاز الأكـاديمي لـدي التلاميـذ الموهـوبين منخفـضي التحصيل (Manning et al., ١٩٩٦: ٢١٧-٢٢٣).

كمــا وجــد البــاحثون فروقــا دالــة في اســتخدام مهــارات الدراســة واستراتيجيات التعلم بين منخفضي ومرتفعي الإنجاز من التلاميذ ، والتلاميـذ الموهوبين منخفضي التحصيل ، والتي بدورها تشير إلى ارتباط قوى بإنجـازهم الأكاديمي (Pintrich, ١٩٩٥: ١-١٣).كمثال ـ فإن نموذج التـدخل الاسـتراتيجي Strategic intervention model الـذي ابتكـره إيلــز Ellis (١٩٩٠) في جامعـة كانـساس ، يـستند إلى الفكـرة الـتي مفادهـا أنـه إذا أصـبح التلاميـذ مدعومين بالمدخل الاستراتيجي للتعلم ، إذا سوف يتعلمون أيضا ـ بالإضافة إلى مهارات التعلم ـ لما وكيف يطبقون هذه المهارات ويراقبون تطبيقها ، كجزء من عمليـة مهمـة تعـرف بالوظـائف التنفيذيـة Exutive functions (Bursuck & Jayanthi, ١٩٩٣: ١٧٧-٢٠٥).والجدول التالي يوضح عمليات الـتعلم المـنظم ذاتيا للتلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل

جدول(٢) عمليات التعلم المنظم ذاتيا للتلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل

العمليات	مرتفعو التحصيل	منخفضو التحصيل
استخدام الوقت	يدبرون وقت الدراسة جيدا	مندفعون في إدارة الوقت
الأهداف	يضعون أهدافا أكاديمية عالية نوعية وقريبة	يضعون أهدافا أكاديمية ضعيفة
المراقبة الذاتية	يراقبون أكثر وبدقة أعلى	يراقبون بدقة أقل
ردود الفعل الذاتية	يضعون مستوى أعلى من الرضا	أكثر نقدا ذاتيا
الكفاءة الذاتية	أكثر فعالية ذاتية ،	أقل فعالية ذاتية
الدافعية	يصمدون أمام العقبات	يملون بسرعة أكبر

(Zimmerman & Risemberg, ١٩٩٧A: ١٠٦- ١٠٧)

وفي هذا الصدد ، هناك تباين في وجهات النظر بشأن التعلم المنظم ذاتيا بين الباحثين. ووفقا لزيمرمان وبولسين Zimmerman & Paulsen (١٩٩٥) ، فإن بعض الباحثين يتعاملون مع التعلم المنظم ذاتيا كمجموعة خاصة من المهارات لابد أن ينميها التلميذ شخصيا كلما تقدم في الدراسة. كما يرى كروكس Crux (١٩٩١) أن كل تلميذ ذى صعوبات تعلم يحتاج إلى تنمية مجموعة شخصية من استراتيجيات التعويض تعتمد وظيفتها على الاستفادة من إستراتيجية خاصة في سياقات وظروف معينة. يفترض باحثون آخرون أن هناك مجموعة معيارية من مهارات التعلم المنظم ذاتيا يستخدمها السواد الأعظم من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. كما أعلنت الدراسات والبحوث الحديثة عن وجود مجموعة شائعة من مهارات التعلم المنظم ذاتيا ، وأن هذه المهارات مؤشر على النجاح الأكاديمي للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل ، وأنه يمكن تعليم هذه المهارات لديهم (Pintrich & Garcia, ١٩٩١, Zimmerman & Martinez -pons, ١٩٨٦).

الدراسات والبحوث السابقة :

هدفت دراسة نارا Nira (١٩٩٢) : إلى التعرف علي مدي تحسن مهارات حل المشكلات الرياضية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وذلك

علي عينة قوامها (١٢) تلميذ كالتالي : (٤) تلاميذ في الصف الخامس ، (٤) تلاميذ في الصف السادس ، (٤) تلاميذ من الصف الثامن يعانون من صعوبات في حل المشكلات الرياضية ، وقد تم التدريس لهم من خلال إستراتيجية فهم الكلمات وإستراتيجية استنتاج الحلول ، وقد برهنت النتائج أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية.

استهدفت دراسة مالباس Molposs (١٩٩٦): الكشف عن تأثير التعلم المنظم ذاتيا ، وفعالية الذات ، وتوجه الهدف ، والقلق في أثناء تحصيل مادة الرياضيات لدى عينة من طلاب المدرسة العليا الموهوبين ، وذلك علي عينة قوامها (١٤٤) طالبا وطالبة من ولاية كاليفورنيا، استخدمت الدراسة أداه التقرير الذاتي وهي استبيان التعلم المنظم ذاتيا ، أظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتيا ارتبط سلبا بالقلق ، كما لم يرتبط ـ على نحو مدهش ـ بالتحصيل القبلي أو البعدى في مادة الرياضيات. كما أظهرت النتائج أيضا ما يلي:فعالية الذات تتوسط العلاقة بين التحصيل القبلى والبعدى في مادة الرياضيات ، وترتبط بالتعلم المنظم ذاتيا ، وترتبط سلبا بالقلق، يرتبط توجه الهدف إيجابا بالتعلم المنظم ذاتيا والقلق ، ولا يرتبط بفعالية الذات أو التحصيل في مادة الرياضيات.، يرتبط القلق سلبا بالتحصيل المتقدم في مادة الرياضيات. فيما يتعلق بالجنس فقد تبين أن الذكور أقل قلقا ولديهم فعالية ذات مرتفعة عن الإناث.

هدفت دراسة بارتس Paters (١٩٩٦) : إلى فحص دور معتقدات فعالية الذات كمكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا في حل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين ، وذلك علي عينة قوامها (٦٦) تلميذا وتلميذة في المدارس المتوسطة لدي الموهوبين ، (٢٣٢) تلميذا وتلميذة في المدارس النظامية ، وقد برهنت النتائج عن أن فعالية الذات تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين ، كذلك وجود فروق بين الموهوبين من الذكور والإناث في حل

المشكلات لصالح الإناث ، ووجود فروق بين العاديين والموهوبين في أداء حل المهام الرياضية لصالح الموهوبين ذوي فعالية الذات العالية .

استهدفت دراسة مارى جلوريا Glorio – Marie (١٩٩٩): الكشف عن فعالية الذات في مادة الرياضيات من خلال التدخل المعرفي ـ الاجتماعي والذي يتكون من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، أظهرت النتائج أن التدخل على نحو فعال ـ من فعالية الذات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ التعليم النظامي ، أما بالنسبة للتلاميذ الموهوبين مرتفعي التحصيل ، فإن التدخل القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لم يؤثر في فعالية الذات في مادة الرياضيات لديهم. ، أظهرت النتائج فاعلية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأطفال العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل.

هدفت دراسة ريز وآخرون .Reis et al (٢٠٠٠) : إلى فحص استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التعويضية التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمدرسة الابتدائية والثانوية ، اشتملت استراتيجيات التعويض (وإن كانت غير مقصورة عليهم): طرق لتعلم الدراسة ، تدوين الملاحظات ، تحديد النقاط الرئيسية عند القراءة والإعداد للاختبارات ، المهارات المكتبية ، واستخدام التقويم اليومى ، والأسبوعي ، والشهري. استخدام الكمبيوتر ، مجهز الكلمات ، الكتب على أشرطة ، والدفاع الذاتي. اشتملت الوظائف التنفيذية على أساليب التخطيط مثل إدارة الوقت ، ما وراء المعرفة ، وضع أولويات العمل ، والحديث الموجه ذاتيا للمساعدة في المواقف الأكاديمية الصعبة. أظهرت النتائج أنه يعود الفضل لهذا البرنامج في أنهم قد أصبحوا على وعى باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية تفعيلة ، وتعلموا طلب الوسائل مثل استخدام الوقت المطول للامتحانات ، أو أخذ الاختبار باستخدام الكمبيوتر. كما أن نصف التلاميذ ـ تقريبا ـ استفادوا

واستغلوا الخدمات المقدمة في هذا البرنامج ، وتعلم العديد منهم استراتيجيات التعويض بسهولة وبدون الوقوع في أخطاء .

استهدفت دراسة هاونج Hwang (٢٠٠١) : الكشف عن التعلم المنظم ذاتياً عن طريق دراسة وعي الأطفال أثناء مشاهدتهم لشريطي فيديو لنماذج فعالة وغير فعالة في حل المشكلات ، وكذلك دراسة العلاقة بين الحل الفعال للمشكلات ووعي الأطفال بعناصر التعلم المنظم ذاتياً ، وذلك علي عينة قوامها (٤٠) طفلاً في الروضة ، وتضمنت الدراسة مهام التعلم المنظم ذاتيا (مسامير ، صواميل ، ثقوب في لوحة خشبية) والمطلوب من الطفل هو إدخال المسمار الملائم للثقب وتركيب الصامولة المناسبة له ، وبعد أداء المهمة يشاهد كل طفل شريطي فيديو ، وقد أسفرت النتائج عن أن الأطفال نجحوا في حل المشكلة وكانوا علي وعي بعناصر التعلم المنظم ذاتياً كالتخطيط ووضع الأهداف والمراقبة لحل المشكلات .

هدفت دراسة إيلام وآهارون Eliam & Aharon (٢٠٠٣) : إلى فحص الاختلافات بين الطلاب مرتفعي التحصيل في مادة الرياضيات والفيزياء في مكونات التعلم المنظم ذاتياً ، وتم التطبيق على عينة (ن = ٣٣ تلميذا) من تلاميذ الصف التاسع بمدينة إسرائيلية ريفية في فلسطين المحتلة ، وقد استخدما الباحثان درجاتهم في العامين السابقين ، تم تسجيل أنشطة التعلم المنظم ذاتياً التي يمارسها التلاميذ أثناء الدراسة في معمل العلوم حيث قسم التلاميذ في مجموعات تتراوح أعداد كل مجموعة من (٣ – ٥) تلاميذ. وقد تم استخلاص الاستراتيجيات التي يستخدمها بالتلاميذ في دراسة المقررين ، ووجد الباحثان فروقا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات التعلم المنظم ذاتياً ، حيث كان مرتفعو التعلم المنظم ذاتيا أكثر قدرة على تنظيم الجهد والوقت ، ومستوى مرتفع من الفعالية الذاتية ، ودافعية داخلية وقدرة أعلى على التحكم في - تنظيم مصادر التعلم، وعلى عينة أخري مكونة من (٣٠٢) تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف السادس خلصا إلى وجود ارتباط موجب

ودال بـين اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـاً والتحـصيل الدراسـي في مـادة الرياضيات ، وكذلك بـين مقـاييس فعاليـة الـذات في الـتعلم المـنظم ذاتيـاً وفي تحصيل مادة الرياضيات.

هدفت دراسة ليون وآخرون،.Lynn et al (٢٠٠٣) : إلـي تقيـيم أثـر التدريب القـائم علـى اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا في تحـسين أداء حـل المسائل الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالـث الابتـدائي ، طبـق البحـث علـي عينة قوامها الكلي (٣٩٥) تلميذا وتلميذة ، استغرق تطبيق البرنامج مدة زمنيـة قدرها (١٦) أسبوعا ، أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في أداء حل المسائل الرياضية ، كما تكون لـديهم اتجاهـات إيجابيـة نحو مادة الرياضيات.

استهدفت دراسـة ميليسـو Melisso (٢٠٠٣): تقيـيم تـأثير تـدريب التعلم المنظم ذاتيـا ، والمعتقـدات الدافعيـة في التحـصيل في مـادة العلـوم لـدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، أشارت النتائج إلى أن تلاميـذ الـصف الخامس في هذه الدراسة كـان لـديهم اتجاهـات إيجابيـة ومـستويات عليـا مـن فعالية الذات ودافع انجاز أكاديمي مرتفع في مادة العلوم ، كما استخدم هؤلاء التلاميذ مدى واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدعم تعلمـيهم في مادة العلوم.

هـدفت دراسـة امبومـوى Embomoy (٢٠٠٤): إلـي الكـشف عـن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حـل المـشكلات الرياضـية ، وذلـك علي عينة قوامها(٦٥)طالبا،وقد أسفرت النتائج عن وجـود ارتبـاط موجـب دال بين إستراتيجية التعلم المـنظم ذاتيـاً والقـدرة علـي حـل المـشكلات الرياضـية، وكذلك وجود فروق دالة بين كل من التلاميذ مرتفعي ومنخفـضي التحـصيل في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والقـدرة علـي حـل المـشكلات الرياضـية لـصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل نظراً لأنهم يستخدمون إستراتيجيات الـتعلم المـنظم

ذاتياً ويراجعون معرفتهم السابقة ويسيرون علي خطوات منهجية مركزة وشاملة.

استهدفت دراسة هيدرن وزجلر Heidrun & Ziegler (٢٠٠٥) :تقييم برنامج التعلم المنظم ذاتيا والمعد لتلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، والذي يهدف بدوره إلى التعرف على الأسباب الرئيسية لانخفاض التحصيل الأكاديمي طبق البحث علي عينة قوامها الكلي (٣٦) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، تم سحب هذه العينة من العينة الأصلية والتي بلغ قوامها (١٢٠٠) تلميذا. تم استخدام برنامج قائم علي التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده زيمرمان وآخرون, .Zummerman et al (١٩٩٦) ضمن إطار عمل لتعلم نظامى داخل حجرة الدراسة لمادة الرياضيات في فترة زمنية قدرها (٦) أسابيع ، توصلت النتائج إلى عدد من التأثيرات التدريبية الإيجابية الدالة إحصائيا والتي كشفت عن فاعلية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين أداء التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، وبشكل عام تبين أن التدريب مناسب للتدخلات للحد من انخفاض التحصيل.

هدفت دراسة عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦) : إلي الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات الرياضية ، طبقت الدراسة علي عينة قوامها (٤٤٠) تلميذا من بين تلاميذ الصف الأول (بنين – بنات) ، والثالث الإعدادي (بنين – بنات) بواقع (١١٠) لكل مجموعة ، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال موجب بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

استهدفت دراسة محمد وليد المطيري (٢٠٠٨) فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات

والاتجاه نحو مادة الرياضيات، كما هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التنبؤ بكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات . وقد أظهرت الدراسة ارتباط ذو دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، كما أظهرت إمكانية التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسي ودرجة الاتجاه نحو مادة الرياضيات من خلال إستراتيجية المراقبة الذاتية.

التعليق العام وأوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة:

يتضح مما سبق:

١- أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية ويكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات ، كما أن فعالية الذات ترتبط بالتعلم المنظم ذاتيا ، كما أكد على ذلك كل من نارا Nira (١٩٩٢) ، مالباس Molposs (١٩٩٦)، ليون وآخرون Lynn , et al., (٢٠٠٣) .

٢- فاعلية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأطفال العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل والموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، كما تسهم فعالية الذات في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين ، كما أكد على ذلك كل من بارتس Paters (١٩٩٦)، مارى جلوريا Glorio – Marie (١٩٩٩)، ريز وآخرون Reis et al., (٢٠٠٠) .

٣ – وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات التعلم المنظم ذاتياً ، نتيجة تأثير تدريب التلاميذ الموهوبين علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تكون لديهم اتجاهات إيجابية ومستويات عليا من فعالية الذات ودافع انجاز أكاديمي مرتفع في مادة العلوم ،كما أكد علي

ذلك كل من هاونج Hwang (٢٠٠١)، إيلام وآهارون Eliam & Aharon (٢٠٠٣)، ميليسسو Melisso (٢٠٠٣).

٤ - وجود فروق دالة بين كل من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل نظراً لأنهم يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، نجاح البرنامج القائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تحسين أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، كما وجد ارتباط دال موجب بين كل من (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي بصفة عامة ومادة الرياضيات بصفة خاصة والاتجاه نحوها، كما أكد علي ذلك كل من إيلام وآهارون Eliam & Aharon ، امبوموى Embomoy(٢٠٠٤)، هيدرن وزجلر Heidrun & Ziegler (٢٠٠٥) عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦)، محمد وليد المطيري (٢٠٠٨).

والبحث الحالي يفيد من هذه الدراسات والبحوث ويتشابه معها ويختلف معها أيضا فيما يأتي :

١- تناولت الدراسات والبحوث السابقة التلاميذ العاديين والموهوبين ذوى صعوبات التعلم والبحث الحالي يتناول فئة الموهوبين منخفضي التحصيل نظرا لندرة الدراسات والبحوث التي أجريت عليهم ، باستثناء دراسة مارى جلوريا Glorio – Marie (١٩٩٩).

٢- تصميم البرنامج التدريبي في البحث الحالي يتشابه في ذلك مع الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة نارا Nira (١٩٩٢) ، مارى جلوريا Glorio – Marie (١٩٩٩) ، ريز وآخرون Reis et al., (٢٠٠٠) ، ميليسسو Melisso (٢٠٠٣) ، ليون وآخرون Lynn et al., (٢٠٠٣) ، هيدرن وزجلر Heidrun & Ziegler (٢٠٠٥) وإن كان يختلف معهم في العينة والاستراتيجيات.

٣- يتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة في تحسين حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي مثل نارا Nira (١٩٩٢) ، ماري جلوريا Glorio – Marie (١٩٩٩)، هاونج Hwang (٢٠٠١)، ميليسو Melisso (٢٠٠٣).

٤- أفاد الباحث من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في جدوى التدريب في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من جانب ومن العلاقة الارتباطية بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها من جانب آخر ، كما أكد علي ذلك كل من عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦)، محمد وليد المطيري (٢٠٠٨).

فروض البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى :

١ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية

٤ — توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية لصالح القياس البعدي.

٥ – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) لصالح القياس البعدي.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث :

عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) تلميذا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بغرض تقنين أدوات البحث ، بالإضافة إلى الوقوف علي بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية .

ب- عينة البحث الأساسية:

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات المستخدمة في البحث ، وعددها (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١٠٠- ١١٠)، بمتوسط(١٠٦,١) وانحراف معياري (٣,٥١) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢,٨- ١٣,٧)سنة، بمتوسط (١٣,٢) سنة ، وانحراف معياري (٠,٨١) ، وقد مر اختيار وتشخيص العينة الأساسية للبحث والتي كان عددها الأصلي (٣٠٠) تلميذا وتلميذة بعدة مراحل : طلب الباحث من الآباء ومعلمو اللغة العربية والتربية الرياضية والفنية والرياضيات بمدرسة اسحاقة بمدينة كفر الشيخ الإجابة علي مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الريضيات أعداد /الباحث لتحديد التلاميذ الموهوبين (لغويا – جسديا –

مكانيا) من وجهة نظرهم ، ثم طبق الباحث المقياس أيضا علي هؤلاء التلاميذ الموهوبين الذين يظهرون انخفاض في تحصيل مادة الرياضيات . وقد بلغ عدد التلاميذ وفقا لهذا الإجراء (٨٠ تلميذا من الجنسين) . ثم قام الباحث بتطبيق اختبار القدرات العقلية : (إعداد / فاروق عبد الفتاح موسي ١٩٨٩) ، وتم وفقا لهذا الإجراء استبعاد عدد(١٠) تلاميذ حصلوا على درجات أكثر من (١١٠) ، ثم تم تطبيق مقياس الاجتماعي الثقافي الاقتصادي ، إعداد/عادل البنا (١٩٩٦) بهدف التجانس وتم وفقا لهذا الإجراء استبعاد عدد(٩) تلاميذ حصلوا على درجات أعلي من المتوسط ، ثم تم تطبيق مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية إعداد / الباحث فتم استبعاد (٧) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة ، ثم تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الجبر إعداد / الباحث فتم استبعاد (٦) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة ، ثم تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الهندسة إعداد / الباحث فتم استبعاد (٨) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة ثم تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي إعداد / الباحث فتم استبعاد (٧) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة ، وتم استبعاد (٣) تلاميذ لم يواظبا على الحضور فوصلت عينة البحث إلى(٣٠) تلميذا وتلميذة من الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات منهم (١٠) تلاميذ موهوبين جسديا ، (١٠) تلاميذ موهوبين مكانيا. (١٠) تلاميذ موهوبين لغويا وقد تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (١٠ ذكور منهم "٥ "موهوبين جسديا ، "٥ "موهوبين مكانيا — "٥ " إناث موهوبات لغويا) مجموعة تجريبية ، (١٠ ذكور"٥ "موهوبين جسديا ، "٥ "موهوبين مكانيا — "٥ " إناث موهوبات لغويا) مجموعة ضابطة.ويمكن توضيح المجانسة بين المجموعتين في الجدول التالي :

جدول (٣)(*) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٥		المجموعة الضابطة ن = ١٥		معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
العمر الزمني	١١٤,٤٣	٢١٦,٥	١٦,٥٧	٢٣٨,٥	٩٦,٥	٢١٦,٥	−٠,٦٨٧	٠,٥ غير دالة
الذكاء	١٣	١٩٥	١٨	٢٧٠	٧٥	١٩٥	−١,٥٨٧	٠,٢ غير دالة
مقياس تشخيص الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات	١٤,٧	٢٢٠,٥	١٦,٣	٢٣٠,٥	١٠٠,٥	٢٢٠,٥	−٠,٥٠٧	٠,٦ غير دالة
المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي	١٣,٤٣	٢١٠,٥	١٧,٥٧	٢١٦,٥	٨١,٥	٢٠١,٥	−١,٣١٠	٠,٢ غير دالة
مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية	١٧,٧	٢٦٥,٥	١٣,٣	٢١٩,٥	٩٩,٥	٢١٩,٥	−٠,٥٢٧	٠,٥ غير دالة
التحصيل في مادة الجبر	١٦,٥	٢٤٧,٥	١٤,٥	٢١٧,٥	٩٧,٥	٢١٧,٥	−٠,٦٦	٠,٥ غير دالة
التحصيل في مادة الهندسة	١٢,٩	١٩٣,٥	١٨,١	٢٧١,٥	٧٣,٥	١٩٣	−١,٧٠	٠,١ غير دالة
دافع الانجاز الأكاديمي	١٧,٧	٢٦٥,٥	١٣,٣٠	١٩٩,٥	٧٩,٥	١٩٩,٥	−١,٤٥٠	٠,١ غير دالة

يتضح من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا ، مما يعنى أن هناك تجانسا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث في القياس القبلي ، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

(*)تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (١٠) لتحليل البيانات إحصائيا.

أدوات البحث :

١ - مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات

أعداد /الباحث

ا - الهدف منه: تحديد سمات تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، وذلك من خلال معرفة آراء الآباء ومعلمو اللغة العربية والتربية الرياضية والفنية حتى التلاميذ أنفسهم لتحديد التلاميذ الموهوبين (لغويا – جسديا – مكانيا) ، ثم طلب الباحث من معلمو مادة الرياضيات تحديد التلاميذ الذين يظهرون انخفاض في تحصيل مادة الرياضيات من وجهة نظرهم .

ب- وصف المقياس وطريقة التصحيح: يتكون هذا المقياس من سبعة اختبارات فرعية يقابل كل اختبار فرعي موهبة خاصة وتتضمن(الموهبة اللغوية – الموهبة الرياضية المنطقية – الموهبة المكانية – الموهبة الجسمية / الحركية – الموهبة الاجتماعية – الموهبة الشخصية – الموهبة الموسيقية) ، ويتضمن المقياس (١١٣) عبارة يتمثلان في (نعم – لا) يحصل التلميذ من خلالها على (١ – صفر) تم تقسيمهم كالتالي: الموهبة اللغوية (١٧) عبارة ، الموهبة الرياضية المنطقية (٢٦) عبارة ، الموهبة المكانية (١٧) عبارة ، الموهبة الجسمية / الحركية (١٢) عبارة ، الموهبة الاجتماعية (١١) عبارة ، الموهبة الشخصية (١٣) عبارة ، الموهبة الموسيقية (١٧) ، واقتصر الباحث علي السبع مواهب لشيوعهم وارتباطهم أكثر بمادة الرياضيات.

جـ – علي من يطبق : الآباء ومعلمو اللغة العربية والرياضيات والتربية الرياضية والفنية والتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، لذا تم تقسيم هذا المقياس الخاص بالمعلمين إلي جزأين : الجزء الأول ويتضمن (الموهبة اللغوية – الموهبة المكانية – الموهبة الجسمية الحركية – الموهبة

الاجتماعية – الموهبة الشخصية – الموهبة الموسيقية) ويقوم بملئه معلمو اللغة العربية والتربية الرياضية والفنية ، الجزء الثاني : ويتضمن الموهبة الرياضية المنطقية ويقوم بملئه معلمو مادة الرياضيات . وبهذا يمكن تحديد سمات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بصورة مبدئية، وبالنسبة للآباء والتلاميذ فيطبق عليهم بدون تقسيم أي المقياس ككل ، وقد راعي الباحث الأسلوب الموجة لكل فئة .

د –الكفاءة السيكومترية للاختبارات : –

الصدق : قام الباحث بالتأكد من صدق مقياس تشخيص تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن =٣٠) من المعلمين ، (ن =٣٠) من الآباء ، (ن =٣٠) التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات وبين قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال أعداد / عادل محمد عبد الله (٢٠٠٦) لدي الأطفال كمحك خارجي فبلغت قيم معامل الارتباط علي التوالي (٠,٨٩ ، ٠,٨٧، ٠,٩٠) ، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن =٣٠) التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات وبين اختبار نسبة الابتكار إعداد / محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩) ، ومقياس السمات السلوكية للموهوبين إعداد/محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩) فبلغت قيم معامل الارتباط علي التوالي (٠,٨٨، ٠,٨٩) وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات : قام الباحث بحساب ثبات مقياس تحديد تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات من خلال تطبيقه علي (ن =٣٠) من المعلمين ، (ن =٣٠) من الآباء ، (ن =٣٠) التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره أسبوعان ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول

والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط علي التوالى (٠,٨٨ ، ٠,٨٩ ، ٠,٨٩) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٢ - مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية إعداد / الباحث

أ- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي قياس قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات علي استخدام استراتيجيات حل المشكلات الرياضية (جبر ، هندسة) .

ب- وصف المقياس: اتفق الباحث مع وليد أبو المعاطي (٢٠٠١) ، وليد كمال القفاص (١٩٩٦)، عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦) أن أكثر استراتيجيات حل المشكلات شيوعاً في مجال الرياضيات هي : (إستراتيجية المحاولة والخطأ – إستراتيجية العمل للأمام – إستراتيجية تحليل الوسائل/الغايات– إستراتيجية القياس بالتماثل – إستراتيجية العمل للخلف — إستراتيجية الأهداف الفرعية)، لذا تم بناء المقياس في ضوئهم ، وتتضمن أرقام عبارات إستراتيجية المحاولة والخطأ في(١ ، ٧ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٣١ ، ٣٧ ، ٤٣) ، كما تتضمن أرقام إستراتيجية العمل للأمام (٢ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٠ ، ٢٦ ، ٣٢ ، ٣٨ ، ٤٤) ، كما تتضمن أرقام إستراتيجية تحليل الوسائل/الغايات (٣ ، ٩ ، ١٥ ، ٢١ ، ٢٧ ، ٣٣ ، ٣٩ ، ٤٥) ، كما تتضمن أرقام إستراتيجية القياس بالتماثل(٤ ، ١٠ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٤٠ ، ٤٦) ، كما تتضمن أرقام إستراتيجية العمل للخلف (٥ ، ١١ ، ١٧ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٥ ، ٤١ ، ٤٧) ، كما تتضمن أرقام إستراتيجية الأهداف الفرعية (٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ٤٨).

ب- طريقة تصحيح المقياس وزمنه : يشمل المقياس علي (٨)عبارات لكل إستراتيجية ليصل في صورته النهائية إلي (٤٨) عبارة يتمثلان في (نعم — لا) يحصل التلميذ من خلالها على (١ — صفر). وتم حساب الزمن للمقياس تجريبيا على العينة الاستطلاعية ووجد أنه استغرق (٥٠) دقيقة.

جـ- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق : قام الباحث بالتأكد من صدق مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجاته وبين درجات مقياس استراتيجيات حل المشكلات الرياضية إعداد /عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦)كمحك خارجي ، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٨٨ وهو دال عند مستوي ٠,٠١.

الثبات : قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على نفس عينة التقنين(ن =٣٠) التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بفاصل زمني قدره أسبوعان ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٣ - اختبار تحصيلي في مادة الجبر إعداد / الباحث

أ- الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلي قياس قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات علي تحصيل مادة الجبر .

ب - وصف وزمن الاختبار: تم حساب الزمن للاختبار تجريبيا على العينة الاستطلاعية ووجد أنه استغرق (٣٥) دقيقة ، يتكون هذا الاختبار من ثلاثة تمارين ، درجة تصحيح الاختبار (١٢) درجة ، اعتمد في تصميم هذا الاختبار على منهج الكتاب المدرسي المقرر بوحدة المجموعات على تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتم عرض تعليمات الاختبار بصياغة تتماشى مع قدرات ومستويات هؤلاء التلاميذ.

جـ-الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق : قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار التحصيلي في مادة الجبر لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات

من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات اختبار تحصيلي في مـادة الجـبر ودرجات نتائج متوسط نتائج درجات الشهرين الأولـين في مـادة الجـبر كمحـك خارجي ، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) وهو دال عند مستوي ٠,٠١.

الثبات : قام الباحث بإعـادة تطبيـق الاختبـار علـى نفـس عينـة التقـنين (ن =٣٠) من التلاميذ الموهوبين منخفـضي التحـصيل في مـادة الرياضيات بفاصـل زمني قدره أسبوعان ، ثم قام بحساب معاملات الارتبـاط بـين التطبـيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧) وهي قيمة دالـة عنـد مـستوى ٠,٠١ .

٤- اختبار تحصيلي في مادة الهندسة إعداد / الباحث

أ- الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلي قياس قدرة تلاميذ الـصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات علي تحـصيل مـادة الهندسة.

ب - وصف وزمن الاختبار: تم حساب الزمن للاختبار تجريبيـا علـى العينـة الاستطلاعية ووجد أنه استغرق (٤٥) دقيقـة. يتكـون هـذا الاختبـار مـن ثلاثـة تمارين، درجة تصحيح الاختبـار(١٢) درجة،اعتمـد في تـصميم هـذا الاختبـار على منهج الكتاب المدرسي المقرر بوحدة المفاهيم والتعاريف الهندسـية ، علـى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم عرض تعليمات الاختبـار بـصياغة تتماشـى مع قدرات ومستويات هؤلاء التلاميذ.

جـ- الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق : قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبـار التحـصيلي في مـادة الهندسـة لـدي تلاميـذ الـصف الأول الإعـدادي الموهـوبين منخفـضي التحـصيل في مـادة الرياضيات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات اختبـار تحـصيلي في مادة الهندسة ودرجات نتائج متوسط نتائج درجات الـشهرين الأولـين في مـادة

الهندسة كمحك خارجي ، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٨٥ وهو دال عند مستوي ٠,٠١.

الثبات : قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التقنين (ن =٣٠) من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بفاصل زمني قدره أسبوعان، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٥ - مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي **إعداد / الباحث**

أ- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي قياس الرغبة الملحة لأداء أي عمل يتعلق بالدراسة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب - وصف وزمن المقياس: اتفق الباحث مع علاء محمود الشعرواي(١٩٩٩) علي أن أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي ثلاثة (الثقة بالنجاح،الاهتمام بالتميز ، تفضيل مواقف الانجاز) ، وتم حساب الزمن للمقياس تجريبيا على العينة الاستطلاعية ووجد أنه استغرق (٤٠) دقيقة. وتتضمن أرقام عبارات الثقة بالنجاح (١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٥) ، كما تتضمن أرقام عبارات الاهتمام بالتميز (٢ ، ٦ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٦) ، وتتضمن أرقام عبارات مواقف الانجاز (٣ ، ٥ ، ٨ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩) ، كما تتضمن العبارات السلبية (١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ٢٠، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٢٨) ، درجة تصحيح الاختبار من (٣٩) درجة ، يتمثلان في (نعم — لا) يحصل التلميذ من خلالها على (١ — صفر) ، وتم عرض تعليمات المقياس بصياغة تتماشى مع قدرات ومستويات هؤلاء التلاميذ .

جـ- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق : قام الباحث بعرض المقياس علي (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق تدريس الرياضيات والسادة الموجهين ومعلمو مادة الرياضيات وتراوحت نسبة الاتفاق مابين (٩٠ - ١٠٠٪) وهي نسب عالية ومقبولة ، وقد اهتم الباحث عند إعداده للصورة النهائية بملاحظات بعض السادة المحكمين .

الثبات : قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على نفس عينة التقنين (ن =٣٠) من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بفاصل زمني قدره أسبوعان ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٦- البرنامج التعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

إعداد / الباحث

ا-الهدف العام للبرنامج:

التدريب علي بعض دروس مادتي الجبر والهندسة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتحسين بعض استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي وتحصيل مادة الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.

ب-الأساس النظري للبرنامج التعليمي:

يقوم البرنامج التعليمي المستخدم في هذا البحث في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لنموذج بنتريش (٢٠٠٠) ، والاستفادة من بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة نارا Nira (١٩٩٢)،ريز وآخرون Reis et al., (٢٠٠٠) ، ميليسسو Melisso (٢٠٠٣) ، ليون وآخرون Lynn et al., (٢٠٠٣)،هيدرن وزجلر Heidrun & Ziegler (٢٠٠٥) .

جـ-وصف محتوى البرنامج التعليمي:

تكون البرنامج التعليمي المستخدم في البحث الحالي من (٢٢) جلسة ، وقد كانت الفترة الزمنية للجلسة المقدمة (٤٥) دقيقة أى حصة دراسية وفي نهاية كل جلسة يتم التقويم ، حتى لا ينتقل التلميذ من جلسة إلى أخرى إلا إذا أتقن محتويات الجلسة السابقة ، وقد راعى الباحث التعزيز المادي (أدوات هندسية ـ أقلام ـ كراسات ـ ...) والتدعيم المعنوي (تصفيق حاد ـ ممتاز ـ شاطر ـ ...). أما عن محتوى البرنامج التعليمي فتم بناءه على دروس الوحدة الأولى (المجموعات) لمادة الجبر ، (المفاهيم والتعاريف الهندسية) لمادة الهندسة (الفصل الدراسي الأول) للصف الأول الإعدادي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لنموذج بنتريش (٢٠٠٠) . ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي :

جدول رقم (٤)

ملخص محتوى جلسات البرنامج التعليمي وعددها وزمن كل جلسة والاستراتيجيات المستخدمة في ضوء نموذج بنتريش (٢٠٠٠) داخل كل جلسة والهدف منها:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الهدف من الجلسة
الأولى	التهيئة للبرنامج	٤٥ دقيقة	الاستراتيجيات المعرفية (التسميع الذاتي ـ التنظيم ـ الإتقان) وما وراء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط له ـ المراقبة) واستراتيجيات التنظيم وإدارة المصادر البيئية للتعلم منها (مراجعة السجلات – طلب المساعدة الأكاديمية – تعلم الأقران) لانجاز الأهداف الأكاديمية ، واستخدامه لاستراتيجيات دافعية منها(التوجه نحو هدف	١- توثيق العلاقة بين الباحث والتلاميذ. ٢- عرض خطة العمل والتعريف بالبرنامج. ٣- التحفيز للاشتراك في البرنامج. ٤- تعريف التلاميذ ببعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الهدف من الجلسة
			داخلي وخارجي - فعالية الذات) .	
الثانية	مفهوم المجموعة والعنصر	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم المجموعة ٢- أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم العنصر. ٣- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم المجموعة والعنصر في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الثالثة	التعبير الرياضي عن المجموعة	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي طريقة السرد (القائمة)كطريقة من طرق التعبير الرياضي عن المجموعة. ٢- أن يتعرف التلاميذ علي طريقة الصفة المميزة كطريقة من طرق التعبير الرياضي عن المجموعة. ٣- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بطريقتي السرد (القائمة)والصفة المميزة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الرابعة	أنواع المجموعات	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي أن المجموعة المنتهية والمجموعة غير المنتهية نوع من أنواع المجموعات. ٢- أن يتعرف التلاميذ علي أن المجموعة الخالية نوع من أنواع المجموعات. ٣- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالمجموعة المنتهية والمجموعة غير المنتهية و المجموعة الخالية في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الخامسة	الانتماء	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم الانتماء وعدم الانتماء. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالانتماء وعدم الانتماء في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
السادسة	تمثيل المجموعات بأشكال فن	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي كيفية تمثيل المجموعات بأشكال فن. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بكيفية تمثيل المجموعات بأشكال فن في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
السابعة	تساوي المجموعات	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم تساوي المجموعات وعدم التساوي. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم التساوي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الهدف من الجلسة
الثامنة	المجموعة الجزيئية وعلاقة الاحتواء	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الاحتواء وعدم الاحتواء. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم الاحتواء في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
التاسعة	التقاطع	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التقاطع. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم التقاطع في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
العاشرة	الاتحاد	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الاتحاد. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم الاتحاد في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الحادية عشرة	مكملة المجموعة	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم مكملة المجموعة. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم مكملة المجموعة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الثانية عشرة	الفرق بين المجموعتين	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الفرق بين المجموعتين. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم الفرق بين المجموعتين في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الثالثة عشرة	الخط المستقيم والقطعة المستقيمة	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الخط المستقيم. ٢- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم القطعة المستقيمة. ٣- أن يتدرب التلاميذ حل التدريبات الخاصة بمفهوم الخط المستقيم والقطعة المستقيمة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الرابعة عشرة	الشعاع	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الشعاع ورمزه وبدايته. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم الشعاع في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
الخامسة عشرة	المستوى	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم المستوى. ٢- أن يتعرف التلاميذ على علاقة المستقيم بالمستوي. ٣- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم المستوى في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الهدف من الجلسة
السادسة عشرة	الزاوية	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الزاوية. ٢- أن يتعرف التلاميذ على طرق كتابة الزاوية. ٣- أن يتعرف التلاميذ على الفرق بين الزاوية وقياسها. ٤- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بمفهوم الزاوية و طرق كتابتها والفرق بين الزاوية وقياسها في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
السابعة عشرة	أنواع الزاويا	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على أنواع الزاويا. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بأنواع الزاويا في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الثامنة عشرة	الزاويتان المتجاورتان	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على الزاويتين المتجاورتين. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالزاويتين المتجاورتين في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
التاسعة عشرة	الزاويتان المتتامتان	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على الزاويتين المتتامتين. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالزاويتين المتتامتين في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
العشرون	الزاويتان المتكاملتان	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على الزاويتين المتكاملتين. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالزاويتين المتكاملتين في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الحادي والعشرون	الزوايا المتجمعة حول نقطة	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على الزوايا المتجمعة حول نقطة. ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالزوايا المتجمعة حول نقطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الثاني والعشرون	الزاويتان المتقابلتان بالرأس	٤٥ دقيقة	نفس الاستراتيجيات السابقة.	١- أن يتعرف التلاميذ على الزاويتين المتقابلتان بالرأس . ٢- أن يتدرب التلاميذ علي حل التدريبات الخاصة بالزاويتين المتقابلتين بالرأس في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ب-الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى شهرين ، وقد تراوحت الجلسات ما بين (٢-٣) جلسات أسبوعياً بمدرسة اسحاقة الإعدادية المشتركة

بمركز كفر الشيخ على عينة قوامها (١٥) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الإعدادي في النصف الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

هـ- أسس اختيار محتوى البرنامج التعليمي وكيفية تنفيذه وتقويمه:

يتضمن محتوى البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة والتدريبات الخاصة ببعض دروس الوحدة الأولى في مادة الرياضيات" جبر - هندسة " (الفصل الدراسي الأول) من منهج الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتم تحويل تلك الأنشطة والتدريبات في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تم تحديد بعض الأسس في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة منها الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والتي تتبلور في تعليم التلاميذ على النماذج الرياضية المألوفة والمحيطة في بيئتهم ، كذلك تبسيط المعلومات وتوفير الجو النفسي والمناخ التربوي داخل إطار التدريب حتى يراعى الباحث نجاح تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات ، إقامة جو من الألفة والحب بين الباحث وعينة البحث ، أما عن كيفية تنفيذ البرنامج قام الباحث بتحديد المدى الزمني للبرنامج ، وعدد الجلسات ، ثم مراعاة ترتيب الجلسات حسب مفردات المقرر ، ثم تحديد زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة ، أما عن تقويم البرنامج فتتضمن كل جلسة على تقويم خاص وهذا يعتبر تقويماً مبدئياً ، أما عن التقويم النهائي للبرنامج فيتم إجراؤه من خلال حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات ، الاختبارين التحصيليين في الجبر والهندسة ، دافع الإنجاز الأكاديمي مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة ، كذلك حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات حل المشكلات ، الاختبارين التحصيليين في الجبر والهندسة ، دافع الإنجاز الأكاديمي مقارنة بالقياس القبلي.

و-التحقق من صلاحية البرنامج التعليمي المستخدم:

قام الباحث بعرض البرنامج التعليمي على مجموعة من السادة المحكمين (أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والسادة الموجهين ومعلمو مادة الرياضيات) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه ، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم وبذلك يتحقق للباحث الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج مع عينة البحث الحالي.

أولا :نتائج البحث :

١-نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبية و الضابطة على استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ، وقد تم استخدام اختبار مان ويتنى **Mann Whitney** للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياس البعدى.

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	٢٢	٣٣٠	صفر	١٠٥	٤,٦٠٥ –	٠,٠١
الضابطة	١٥	٧	١٠٥				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في

القياس البعدى ، حيث بلغت قيمة Z (-٤,٦٠٥) وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة)في القياس البعدى ، وقد تم استخدام اختبار مان ويتنى للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدولين التاليين:

جدول (٦): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الجبر في القياس البعدى.

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	١٢٠	-٤,٧٤١	٠,٠١
الضابطة	١٥	٨	١٢٠				

جدول (٧): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الهندسة في القياس البعدى.

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	١٢٠	-٤,٧٦١	٠,٠١
الضابطة	١٥	٨	١٢٠				

يتضح من الجدولين (٦ ، ٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) في القياس البعدى ، حيث بلغت قيمة Z (-٤,٧٤١، – ٤,٧٦١) على التوالى وهي دالة وموجبة عند مستوى(٠,٠١)لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

٣-نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى ، وقد تم استخدام اختبار مان ويتنى للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى.

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	٢٢	٣٣٠	صفر	١٠٥	-٤,٦٢٣	٠,٠١
الضابطة	١٥	٧	١٠٥				

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى، حيث بلغت قيمة Z (٤,٦٢٣) وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

٤ - نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية لصالح القياس البعدي ". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon** للأزواج المرتبطة وحساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية كما يتضح في الجدول التالى:

جدول (٩): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياسين القبلى والبعدى

المجموعة	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
التجريبية	٨	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤١٧	٠,٠١ دالة

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في القياسين القبلي والبعدى، حيث بلغت قيمة Z (-٣,٤١٧) وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدى ، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

٥ - نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) لصالح القياس البعدي ".ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون وحساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية في تحصيل مادتي الجبر والهندسة في الجدولين التاليين.

جدول (١٠): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الجبر في القياسين القبلى والبعدى

المجموعة	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
التجريبية	٨	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤٦٨	٠,٠١ دالة

جدول (١١): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الهندسة في القياسين القبلى والبعدى

المجموعة	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
التجريبية	٨	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤٣٩	٠,٠١ دالة

يتضح من الجدول (١٠ ، ١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الرياضيات(جبر – هندسة) في القياسين القبلى والبعدى، حيث بلغت قيمة Z (-٣,٤٦٨، -٣,٤٣٩) على التوالي وهي قيم دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدى ، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

٦ - نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في دافع الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي ".ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون كما يتضح في الجدول التالى وحساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية في دافع الانجاز الأكاديمي.

جدول (١٢): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعة التجريبية في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياسين القبلى والبعدى

المجموعة	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة

التجريبية	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع	‎-٣,٤٢٠	٠,٠١ دالة
	٨	١٢٠	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز الأكاديمي في القياس البعدى، حيث بلغت قيمة Z (-٣,٤٢٠) وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فاعلية التدريب في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث التجريبية.

ثانيا : تفسير النتائج :

يرجع الباحث تفسير نتائج البحث أجماليا والتي تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة: منها دراسة عبير إبراهيم عابدين(٢٠٠٦) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط دال موجب بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي ، وفي إطار علاقة التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات قد أظهرت دراسة وليد محمد المطيري (٢٠٠٨) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، كما أظهرت إمكانية التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسي ودرجة الاتجاه نحو مادة الرياضيات من خلال إستراتيجية المراقبة الذاتية. كما يري بابي (٢٠٠٢) أن المتعلم المنظم ذاتياً يقوم بتحليل مهام معينة ، ويلي ذلك وضع أهداف مناسبة لتنفيذ هذه المهام بجانب المراقبة والتحكم في سلوكياته أثناء أداء المهمة، ثم يقوم بتقسيم تقدمه ، ثم تعديل سلوكياته بناءً علي هذا التقييم، كذلك يقوم بوضع رموز تفسيرية دقيقة للنص ، ثم يحلل العلاقات بين مكونات وأجزاء المشكلة لصياغة نموذج عقلي للمشكلة (تخمين ذهني) ، واستناداً إلي تلقي هذا التمثيل الذهني يختار إجراء رياضيا ناجحا لحل المشكلة. كما يري كوفمان (٢٠٠٤) أن استخدام التعلم المنظم

ذاتياً كأداة ييسر استخدام الإستراتيجية المعرفية ، لذا فإن استخدام التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء حل المشكلات ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة مالباس (١٩٩٦) التي أكدت علي أن التعلم المنظم ذاتيا ارتبط سلبا بالقلق، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوي التعلم المنظم ذاتيا قل مستوي القلق وزادت الدافعية للتعلم، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة نارا (١٩٩٢) التي برهنت نتائجها أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة إيلام وآهارون (٢٠٠٣) التي وجدت فروقا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات التعلم المنظم ذاتياً، حيث كان مرتفعو التعلم المنظم ذاتيا أكثر قدرة على تنظيم الجهد والوقت ، ومستوى مرتفع من الفعالية الذاتية، ودافعية داخلية وقدرة أعلى على التحكم في تنظيم مصادر التعلم، كما خلصت إلى وجود ارتباط موجب ودال بين مقاييس فعالية الذات في التعلم المنظم ذاتياً وبين تحصيل مادة الرياضيات ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة ليون وآخرون (٢٠٠٣) التي أشارت نتائجها إلى تحسن ملحوظ من خلال التدريب القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين أداء حل المسائل الرياضية لدى الصف الثالث الابتدائي ، كما تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أسفرت عنه دراسة هاونج (٢٠٠١) من أن الأطفال نجحوا في حل المشكلة وكانوا علي وعي بعناصر التعلم المنظم ذاتياً كالتخطيط ووضع الأهداف والمراقبة لحل المشكلات عندما تم تدريبهم علي مهام التعلم المنظم ذاتيا ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة امبوموى (٢٠٠٤) التي وجدت فروقا دالة بين كل من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل نظراً لأنهم يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويراجعون معرفتهم السابقة ويسيرون علي خطوات منهجية مركزة وشاملة . كما يؤكد

البارد وليبسكلتز (١٩٩٨) علي أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك يعد مظهرا هاما لتعلم التلاميذ وإنجازهم الأكاديمي في سياق حجرة الدراسة ، حيث إنه يعبر عن مشاركة التلاميذ الفعلية في عمليات التعلم ، وتوجيه عمليات تعلمهم ديناميكيا ، فالتعلم المنظم ذاتيا هو بمثابة القوة الدافعة التي توجه المتعلم لمجالات جديدة في النشاط والمعلومات والمهارات .

وفي مجال الموهوبين ، تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أكده رايزمبرج وآخرين (١٩٩٢) على أن التلاميذ الموهوبين يستفيدون - بشكل تلقائي - من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل فعال أكثر من التلاميذ غير الموهوبين. عندما يتم تدريب التلاميذ الموهوبين على استخدام تلك الإستراتيجيات ، فإنهم يستطيعون استخدامها بشكل أكثر فعالية ويمكنهم نقل هذه الاستراتيجيات إلى مهام جديدة ، وبناء علي ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيا قد يعزز التحصيل الدراسي ، ودافع الإنجاز الأكاديمي ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما برهنته نتائج دراسة بارتس (١٩٩٦) والتي أشارت إلى أن معتقدات فعالية الذات كمكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين وقد ركز الباحث عليها اثناء التدريب مما اسهم ذلك في تحسين متغيرات البحث التابعة ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أظهرته نتائج دراسة مارى جلوريا (١٩٩٩) والتي أكدت علي فاعلية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأطفال العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة ريز وآخرون (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أنه يعود الفضل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التعويضية في أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد أصبحوا على وعى ، وتعلموا طلب الوسائل مثل استخدام الوقت المطول للامتحانات ، أو أخذ الاختبار باستخدام الكمبيوتر، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة ميليسسو (٢٠٠٣) التي نجحت من خلال التدريب علي التعلم المنظم ذاتيا ، والمعتقدات الدافعية في التحصيل في مادة العلوم لدى

التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وتكون لديهم اتجاهات إيجابية ومستويات عليا من فعالية الذات ودافع انجاز أكاديمي مرتفع في مادة العلوم ، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ قد استخدموا مدى واسعا من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدعم تعلميهم للعلوم، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة هيدرن وزجلر(٢٠٠٥)التي قامت بتقييم برنامج للتعلم المنظم ذاتيا والمعد لتلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات في فترة زمنية قدرها (٦) أسابيع. والذي أتى بثمارة التدريبية الإيجابية الدالة إحصائيا وحسن مستوي أدائهم الأكاديمي في مادة الرياضيات. وبناء علي ذلك ، يؤكد روزيندال وآخرون (٢٠٠٣) على أن التعلم المنظم ذاتيا أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة ، إذ أن آليات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة ، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية ، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي ، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة.

ومن خلال احتكاك الباحث بالجانب الميداني لاحظ الباحث إن بعض العلمين لا يدركون كبر حجم مشكلة الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات وما ينعكس سلبا علي تكوينهم العقلي المعرفي والنفسي والوجداني والاجتماعي ولو كانوا يدركون ذلك لظهر بشكل ملحوظ علي أفراد المجموعة الضابطة ، وبناء علي ذلك ، لابد أن يدرك المعلم مشكلة التلميذ الموهوب منخفض التحصيل خاصة في مادة الرياضيات ويتقبل حقيقة أنه موهوب ، ولديه بعض السمات التي لاحظها الباحث منها: لا يريد أن يقل إنجازه أو يفشل،يحتاج إلى تنمية مهارات مجابهة بنائية ، لديه تقدير منخفض عن الذات. ولكي يكون المعلم ناجحا ، يجب أن يكون ماهرا في أساليب الإرشاد والتوجيه خاصة في التعلم المنظم ذاتيا، كما يجابهه ذلك أن يكون لديه فهم

دقيق لطبيعة الموهبة ، توفير جو مرن غير تسلطي أثناء الشرح ، كما يسوده الاحترام والحوار المتبادل، وأن يكون لديه اتجاه إيجابي نحو تحديات العمل مع هذا النمط من التلاميذ في الوقت المخصص لحل المشكلات ، كما يقترح حلولا ممكنة وتشجيع التلاميذ على عرض حلولهم واستراتيجياتهم لاختيار الأفضل. تجنب حل المشكلات التي يستطيع التلاميذ حلها.توفير فرص متعددة للتلاميذ ليختبروا النجاح وليحصلوا على الثقة بالنفس ، كما يجب علي المعلم أن يظهر تحمسا لاهتمامات هؤلاء التلاميذ ، وملاحظاتهم ، وأهدافهم ، وأنشطتهم. ومن المحتمل بشكل كبير أن ينجح البرنامج القائم علي التعلم المنظم ذاتيا إذا كان المنهج متحديا ، ومرتبطا ، ومكافئا للتلميذ.كما يجب أن تشتمل طرق التدريس على الحد الأدنى من أنشطة التذكر والممارسة/التكرار وأن تشتمل على الحد الأقصى من فرص الاستفسار ، الإنتاج الابتكارى ، والاستفسار العلمي ، كما أن رعاية التعلم المنظم ذاتيا للتلميذ الموهوب منخفض التحصيل في مادة الرياضيات مهمة جدا ، بالإضافة إلى تشجيع التوجيه الذاتي لأنشطة التعلم. كما يجب أن يقوى المناخ التعليمي الذي يتسم بالمشاركة، الإثارة ، والرضا الشخصي وعدم التوتر. كما يعزو الباحث في النهاية نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج التعليمي القائم علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في هذا البحث كان لها تأثير إيجابي لدى عينة البحث وقد كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله ، حيث خضعت المجموعة التجريبية للجلسات التي لعبت أنشطتها دوراً جوهرياً في تحسين استراتيجيات حل المشكلات الرياضية– تحصيل مادة الرياضيات (جبر – هندسة) – (دافع الإنجاز الأكاديمي) ،كما أشبع البرنامج التعليمي بشكل كبير حاجات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات خاصة عند تغير معتقداتهم وإبراز مواهبهم الخاصة لإعطائهم ثقة وثقل أثناء أداء الرياضيات مما أظهر استفادتهم منه بشكل أكبر من المجموعة الضابطة.

ثالثا : التوصيات والبحوث المقترحة :

توصيات ومقترحات :

أ- التوصيات :-

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة ، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي نذكر منها ما يلي :

- تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي والتحصيل في مادة الرياضيات (جبر – هندسة) وذلك باستخدام استراتيجيات التدريس الملائمة والقائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تنويع طرق التدريس ، واختيار استراتيجيات تدريس التعلم المنظم ذاتيا تبعاً لقدرات وميول التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل وأيضاً تبعاً لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية .
- الابتعاد – قدر الإمكان– عن الطرق التقليدية في التدريس ، ودمج البرامج الحديثة (مثل البرامج القائمة علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) عند تقديم المحتوى التعليمي وإثرائه بالعديد من الأنشطة و المجالات (المعرفية ، الدافعية ، السلوكية ، البيئية) عند تقديمه للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.
- تتبع البحث الحالي وإجراء المزيد من البحوث علي عينات كبيرة ومتنوعة في صفوف دراسية متباينة علي التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.
- تهيئة جو مناسب وبيئة تربوية غنية بالمثيرات داخل الفصل الدراسي تسهم في تحفيز التعلم للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.
- أخذ التدخلات الخاصة – مثل البرامج القائمة علي التعلم المنظم ذاتيا – في الاعتبار ، والتي يمكن أن تسهم في زيادة الدافعية للتعلم وتحسين حل المشكلات والتحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة .
- إنشاء فصول خاصة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل – في كل مدرسة – يتم فيها ممارسة الأنشطة والبرامج العلاجية الخاصة بهم ، والعودة بعد ذلك للفصول العادية مع الزملاء العاديين وصقل مواهبهم .
- اعتبار موضوع البرامج القائمة علي التعلم المنظم ذاتيا مادة خصبة للبحث العلمي ، وبناء علي ذلك تأهيل معلمو المستقبل (طلاب كلية التربية) وتدريبهم على استخدام استراتيجيات تدريس التعلم المنظم ذاتيا من خلال ورش العمل في أثناء التربية العملية.
- ضرورة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية تطبيقها في المواد الدراسية المختلفة .

ب-البحوث المقترحة :

- أثر برنامج تعليمي في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- أثر برنامج تعليمي قائم علي التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً .
- أثر برنامج تعليمي في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام الكمبيوتر علي الانتباه والإدراك والتذكر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) .

- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ العاديين والصم والمكفوفين وذوي صعوبات التعلم . (دراسة مقارنة)
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من العمر والجنس وأسلوب العزو . (دراسة ارتباطيه مقارنة)
- أثر برنامج تعليمي قائم علي التعلم المنظم ذاتيا في قلق الامتحان والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم

المراجع :

أولا : المراجع العربية :-

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز (نماذج ودراسات معاصرة) ، القاهرة ، عالم الكتب .

عادل السعيد البنا (١٩٩٦) : مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي ، كراسة التعليمات ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .

عادل محمد عبد الله(٢٠٠٦):قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال،القاهرة، دار الرشاد.

عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦) :استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنوفية.

علاء محمود الشعرواي (١٩٩٩): مقياس الدافع للانجاز الأكاديمي،القاهرة ، دار عامر للنشر والتوزيع بالمنصورة .

فاروق الروسان(٢٠٠١): سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة ، طه ، عمان ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٩) : اختبارات القدرات العقلية للأعمار ٩ – ١١ ، ١٢ – ١٤ ، ١٥ – ١٧ سنة . كراسة التعليمات ، ط ٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٩) : اختبارات القدرات العقلية للأعمار ٩ — ١١ ، ١٢ — ١٤ ، ١٥ — ١٧ سنة ـ كراسة التعليمات ، ط ٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢) . المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) : مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد (١١) ، ص ص ١٩٧–٢٣٨.

محمد وليد المطيري (٢٠٠٨): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي .

محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩) : اختبار نسبة الاختبار ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

.... (١٩٨٩) : قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

مصطفي محمد كامل (٢٠٠٣) : التنظيم الذاتى للتعلم نماذج نظرية ، المؤتمر العلمى الثامن تحت عنوان "التعلم الذاتى وتحديات المستقبل" ، فى الفترة من (١١ — ١٢) مايو ، جامعة طنطا ، ص ص ٣٦٣ ـ ٤٣٠.

.... (٢٠٠٥) : مقرر مقترح للتدريب علي استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم ، المؤتمر العلمي السابع عشر تحت عنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" ، مج (١) ، في الفترة من (٢٦–٢٧) مايو ، جامعة عين شمس ، ص ص ٢٨٩–٣٠٣.

وليد أبو المعاطي (٢٠٠١) : القدرات العقلية واستراتيجيات حل المشكلات لدي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

وليد كمال القفاص.(١٩٩٦) : استراتيجيات أداء المهام المعرفية في الذاكرة وحل المشكلات لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Ablard, K. & Lipschultz, R. (١٩٩٨): Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. Journal of Educational Psychology, ٩٠, ١, ٩٤-١٠١.

Battle, J. (٢٠٠٢): Why bright kids fail: helping the underachievers. http://www.about underachieving teens.con/why-bright-kids-fail.htm.٢٩/٢/٢٠٠٨.

Baum , S. (١٩٩٦): Meeting the needs of gifted / learning disabled students . The Journal If Secondary Gifted Education , ٥, ٦-١٦

Biemiller, A. ; Inglis, A. & Meichenbaum, D. (١٩٩٨): Factors influencing children's acquisition, & demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Setlf-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, NY: Guilford Press.

Bursuck, W., & Jayanthi, M. (١٩٩٣): Strategy instruction: programming for independent study skills usage. In S. A. Vogel & P. B. Adelman (Eds.), Success for college students with learning disabilities , NY: Springer-Verlag.

Butler , D. & Winne , P. (١٩٩٥) : Feedback and self regulated learning a theoretical synthesis . Review Of Educational Research , ٦٥,٣,٢٤٥-٢٨١.

Butler-Por, N. (١٩٩٣): Underachieving gifted students. In K.A. Helier, F.J. M"nks and A.H. Passow (Eds), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent .Oxford: Pergamon Press.

Corno, L. & Kanfer, R. (١٩٩٣): The role of volition in learning and performance. In L. Darling-Hammond (Ed.), Review of research in education. Washington, DC: American Educational Research Association, ١٩, ٣٠١-٣٤١.

Eliam, B. & Aharon, I. (٢٠٠٣): Student, s Planing In The Proccess Of Self - Regulated Learning Contemparay Educational Psychology, ٢٣, ٣٠٤ - ٣٣٤.

Ellis, E. (١٩٩٠): What's so strategic about teaching teachers to teach strategies?. Teacher Education and Special Education, ١٣, ٥٦-٦٢.

Embomoy, J. (٢٠٠٤) : Problem solving performance and learning strategies of undergraduate students who solved microbiology problem using IMMEX educational Software , University Of Northern Colorado , USA .

Garcia, T. & Pintrich, P. (١٩٩٤): Regulating motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Self-Regulation of Leraning and Performance, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Glorio – Marie, A. (١٩٩٩): Mathematics self efficacy: A social cognitive intervention for elementary school children (intervention, fifth grade), Diss Abst.Int., ٦٠, ٣,٦٥٢.

Hannah, C. & Shore, B. (١٩٩٥): Metacognition and high intellectual ability: Insight from the study of learning disabled gifted students. Gifted Child Quarterly, ٣٩, ٩٥-١١٠.

Hauk, S. & Segalla, A. (٢٠٠٥) : Student perceptions of the web-based homework program web-work in moderate enrolment algebra classes . Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching , ٢٤ ,٣ ,٢٢٩-٢٥٣ .

Heidrun, S. & Ziegler, A. (٢٠٠٥): Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. International Education Journal, ٦ ,٢ , ٢٦١-٢٧١.

Heikkila, A. & Lonka, K. (٢٠٠٦) : Studying in higher education: students' approaches to learning, Self-Regulation, and Cognitive Strategies , Studies in Higher Education , ٣١ ,١ ٩٩-١١٧ .

Hofer, B.; Yu, S. & Pintrich, P. (١٩٩٨): Teaching College Students to be Self-Regulated Learners, In: D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, N Y: Guilford Press.

Hwang, Y. & Gorrell, J. (٢٠٠١) : Young Children's Awareness of Self-Regulated Learning (SRL) . Journal of Educational Psychology , ٨٩, ١ , ٣٢٦-١٨ .

Karamarski, B. & Mizrachi, N. (٢٠٠٦) : Online interactions in a mathematical classroom , Educational Media International , ٤٣ ,١ ,٤٣-٥٠ .

Karoly , P. (١٩٩٣) : Mechanisms of self regulation A Systems View , Annals Review Of Psychology , ٤٤ , ٢٣-٥٢.

Kauffman, F. (٢٠٠٤) : Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive Processing, and motivational beliefs . Journal of Educational Computing Research , ٣٠ ,١ ,١٣٩-١٦١ .

Kehle, T. ; Clark, E., & Jenson, W.(١٩٩٣): The development of testing as applied to school psychology. Journal of School Psychology, ٣١, ١٤٣-١٦١.

Keller, G. (١٩٩٣): Das lern- und arbeitsverlialten leistungsstarker und leistun sschwacher Schueler [Learning strategies and study habits of underachievers and overachievers]. Psychologye In Erziehung And Unterricht, ٤٠, ١٢٥-١٢٩.

Kilsantas, A. ; Zimmerman, B. & Cleary, T. (٢٠٠٠): The role of observation and emulation in the development of athletic self regulation. Journal of Educational Psychology, ٩٢ ,٤, ٨١١-٨١٧.

Lynn, S. ; fuchs, D. ; owen, R., & katie, S. (٢٠٠٣):Enhancing third – grad students mathematical problem solving with self - regulated learning strategies. Journal of Educational psychology, ٩٥,١٣, ٣٠٦-٣١٥.

Manning, H. ; Giasner; E. & Elizabeth, R. (١٩٩٦): The self-regulated learning aspect of metacognition: a component of gifted education, Roeper-Review, Feb-Mar, ١٨ ,٣ , ٢١٧-٢٢٣.

Melisso, S. (٢٠٠٣): The effects of formative assessment on student self-regulation, motivational beliefs, and achievement in elementary science, Diss Abst.Int.,٦٤ , ٤٠٣.

Molposs, R. (١٩٩٦): Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, and math achievement, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Ressearch Association ,N Y.

Murtagh, A. & Todd, S. (٢٠٠٤): Self regulation: achallenge to the strength Model. Current Issues in Education (on-line) , ٦ (٣), available:http://cie.Ed.Asu.Edu/٢٩/٧/٢٠٠٨.

Nira , S. (١٩٩٧) : Improving the mathematical problem solving skills students with learning disabilities self regulated strategy development , American psychologist , ٢١, ٢ ,٦-٤٩.

Nolen, S. & Flaladyna, T.(١٩٩٨): Personal and environmental influences on students_ beliefs about effective study strategies. Contemporary Educational Psychology, ١٥,٤ , ١١٦-١٣٠.

Pape , C. (٢٠٠٢) : Self-regulating mathematics skills . International Journal of Educational Research , ٣٣ ,٣ ,١-١٢ .

Paters, F. (١٩٩٦): Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students, Contemporary Educational Psychology, Oct, ٢١,٤, ٣٢٥-٣٤٤.

Perry, E. (٢٠٠٤) : Using self-regulated learning to accommodate differences amongst Students in classrooms , Exceptionality Education Canada , ١٤ ,٢-٣ ,٦٥-٨٧ .

Pesut , D. (١٩٩٠) : Creative thinking as a self regulatory metacognitive process , a model for education , training and further research . The Journal Of Creative Behaviour , ٢٤ , ٢ , ١٠٥-١١٠.

Pintrich , P. (١٩٩٥) : Understanding self-regulated learning , New Directions For Teaching And Learning , ٦٣ , ١-١٣ .

Pintrich, R. (٢٠٠٠): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekerts, P. R. Pintrich, and Zeidner, M. (Eds.). Handbook of self-Regulation. San Diego, CA: Academic press.

Pintrich, R. & Garcia, T. (١٩٩١): Students goal orientation and self-regulation in the college classroom. Advances in Motivation And Achievement, ٧, ٣٧١-٤٠٢.

Presseley,M.&McGormick,C.(١٩٩٥):Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers, NY: Harper Collins. Presseley

Reis, S. ; McGuire, J. & Neu, T. (٢٠٠٠): Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities. Gifted Child Quarterly, ٤٤,٢, ١٢٣-١٣٤.

Ries, S. & McCoach, D. (٢٠٠٠): The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? , Gifted Child Quarterly, ٤٤, ١٥٢-١٧٠.

Rimm, S.(١٩٨٦): Underachievement syndrome: Causes and Cures. Watertown, WI: Apple.

Risemberg , R. (١٩٩٣) : Self-regulated strategies of organizing and information seeing when writing expository text from sources . Journal Of Educational Psychology ,٩٢,١٧٨-١٩٥.

Risemberg, R.; Zimmerman, B. &Barry, J. (١٩٩٢): Self-regulated learning in gifted students, Roeper Review, Nov-Dec, ١٥,٢ , ٩٨-١٠١.

Rozendaal, S. Minnaert, A. & Boekaerts, M. (٢٠٠٣): Motivation and self regulated learning in secondary vocational education: Learning and Individual Differences, ١٣, ٢٧٣-٢٨٩.

Ruban, L. (٢٠٠٠). Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities. (Doc. Diss., University of Connecticut)., (UMI No. TX ٥-١٧٩-٥٧٦)

Ruban, L. ; McCoach, D. ; McGuire, J. & Reis, S. (in press): The differential impact of self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities.

Schneider, S. (٢٠٠٠): Underachievement developing student potential. A Special Pennsylvania for Gifted Education Publication.

Schunk, D. (١٩٩٨): Teaching elmentary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulation Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, NY: Guilford Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (١٩٩٠) : Basics of qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications

Sturomski, N. (١٩٩٧): Teaching students with learning disabilities to use learning strategies . NICHCY News Digest , ٢٥, ٢-١٢ .

Sullivan, M. (٢٠٠٣): Self - regulated learning of medical. Students: Assessment of Asocial. Cognitive Model. Diss Abst.Int., ٦٥ - ٥٠ , ١٩٨.

Virtanen , P. (٢٠٠٣) : Towards strategic learning skills through self assessment and tutoring in web based environment , Paper Present At The European Conference On Educational Research , University Of Hamburg .

Waldron, K. & Saphire, D. (١٩٩٠). An analysis of factors for gifted students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, ٢٣, ٤٩١-٤٩٨.

Warr, P. & Downing, J. (٢٠٠٠): Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. British Journal of Psychology, ٩١, ٣١١-٣٣٣.

Wolters, C. (١٩٩٨): Self-regulated learning and college students regulation of their motivation. Journal of Educational Psychology, ٩٠,٢, ٢٢٤-٢٣٥.

Yang, M. (٢٠٠٥) : Investigating the structure and the pattern in Self-regulated learning by high school students , Asia Pacific Education Review , ٦,٢ ,١٦٢-١٦٩ .

Ziegler, A. & Stoeger, H. (٢٠٠٥): Differential effects of motivational orientaition on self-confidence and helplessness among high achievers and underachievers. Gifted and Talented International.

Zimmerman, B. (l٩٨٩) : A social cognitive view of self-regulated academic learning . Journal of Educational Psychology, ٨١, ٣٢٩-٣٣٩.

Zimmerman, B. (١٩٩٠): Self-regulated learning and academic achievement: an overview . Journal of Educational Psychology ١, ٣-١٧.

Zimmerman, B. (١٩٩٨) : Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychology , ٣,٣, ٧٣-٨٦.

Zimmerman , B. (٢٠٠٢) : Becoming a self-regulated learner , An Overview Theory Into Practice , ٤١,٦٤-٧٢.

Zimmerman B. & Martinez-Pons, M. (١٩٨٦): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies . American Educational Research Journal ,٢٣,٦١٤-٦٢٨.

Zimmerman, B.& Paulsen, A. (١٩٩٥): Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. R. Pintrich (Ed.), Understanding self-regulated learning, San Francisco, CA: Jossey-Bass, ٢٦, ١٣-٢٨.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (١٩٩٧A): Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), Handbook of Academic Learning, San Diego, California: Academic Press.

Zimmerman. B. & Risemberg, R. (١٩٩٧B) : Research for the future: becoming a self regulated writer: a social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, ٢٢, ٧٣-١٠١.

فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين

إعـداد

دكتور
خيري المغازي بدير عجاج
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا

دكتور
وليد السيد أحمد خليفة
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

١٤٢٧ هـ/٢٠٠٦م

المقدمة والخلفية النظرية للبحث:

إن مراعاة التباين فى أساليب التعلم **Learning styles** من حيث (المعالجة **Processing** ـ الإدراك **Perception**) داخل حجرة الدراسة يعد مطلباً أساسياً للتعلم الجيد فى عصر الانفجار المعرفى. ولقد شهد هذا العصر تقدماً معرفياً وتكنولوجياً فى كافة المجالات ، مما أوجب التركيز على الفروق الفردية باعتبارها أساساً لوضع المتعلم فى المستوى الذى يراعى قدراته ومهاراته، وهذا بدوره يرفع من كفاءة التعلم ، ولعل من أهم مداخل وضع المتعلم فى مكانه المناسب هو الكشف عن أسلوب التعلم المفضل لديه حتى يأتى التعلم بثماره المرجوه ويحقق المتعلم آماله وطموحاته المنشودة.

ومن حيث التطور التاريخى للاهتمام بأساليب التعلم يشير محمد المرى إسماعيل (١٩٩٣) إلى أنه بدأ على يد بيرى **Periy** فى السبعينيات (من القرن الماضى) حيث قدم نموذجاً يفسر فيه كيف يتعلم الطلاب ، وكيف ينتقلون من مجرد النظرة المجردة إلى المعرفة من أجل البحث عن الإجابة الصحيحة إلى الطريقة المنطقية والأكثر ملاءمة فى التعلم (محمد المرى إسماعيل ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٧).

وترى ريد (١٩٩٥) **Reid** أن أسلوب التعلم يشير إلى الطريقة المفضلة للفرد فى استيعابه للمعلومات والمهارات الجديدة والصعبة ومعالجتها والاحتفاظ بها (**Ried,** ١٩٩٥**, p.** ١). وقد ذهب روينج وراين (١٩٩٣) **Roing & Rayan** إلى أن أساليب التعلم والتفكير يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين بالمخ أو كليهما فى العمليات العقلية الخاصة بتجهيز المعلومات والسلوك ويرتبط بهذا مفهوم آخر هو أسلوب السيادة المخية **Brain dominance** والذى يعرف بأنه الأسلوب المعرفى المتميز باستخدام بعض العمليات المرتبطة بأحد نصفى المخ أو كليهما ، وبذلك فهما يربطان بين أساليب التعلم والتفكير من جانب والسيادة المخية والأسلوب المعرفى من جانب آخر (**Roing & Rayan,** ١٩٩٣**, pp.** ٨٣١-٨٣٤).

ويحدد جيمس هارتلى (١٩٩٨) **James, Hartley** أساليب التعلم بأنها الطرق التى تميز الفرد فى تعلمه لمعظم المهام وهى أكثر ديناميه من الاستراتيجيات المعرفية التى تعد أكثر انتقائيه والتى يتوافق معها الفرد حينما يدرس أو ينتقى من بين الاستراتيجيات ما يناسب التعامل مع مهمة معينة ، ولقد حدد عدة معايير تساعد على التعلم المستدام وهى:

١-تشجيع التعلم الفعال.

٢-الديمقراطية والمسئولية فى صنع القرار.

٣-الاستجابة للفروق الفردية خلال التعلم.

٤-المرونة فى وقت ومكان التعلم.

٥-الدافعية فى مواقف التعلم.

٦-تفاعل المعرفة فى مجالات مختلفة.

٧-التعاون فى مقابل التنافس.

٨-تشجيع المستويات العليا للتفكير.

(**James, Hartley**, ١٩٩٨, **p.p.** ١٢٢-١٤٩).

ولقد اهتم الباحثون فى الآونة الأخيرة بفهم الطرق والأساليب التى يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات على نحو يسهم فى تفسير الفروق الفردية فى الأداء بين التلاميذ فى المراحل المختلفة ، ولقد اتخذ البحث فى مجال أساليب التعلم عدة أشكال منها عمليات الدراسة **Study processes** وعمليات التعلم **Learning processes** وأخيراً أساليب التعلم **Learning styles** (**Biggs**, ١٩٩٣, **pp.** ٣-١٩).

وقد أشار ين ووتكنز (١٩٩٨) **Yin & Watkins** إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسياً يمكن أن يتميزوا على التلاميذ الأقل فى المستوى الدراسى وفقاً لمدى استثمار عمليات التعلم والدراسة التى يستخدمها كل منهما (**Yin & Watkins**, ١٩٩٨, **pp.** ١٧٣-١٨٨).

وتشير "دن" (١٩٩٨) Dunn إلى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسى ، على الرغم من إشارتها إلى أن الموهوبين يتعلمون بشكل يعكس التباين فيما بينهم ، وأن التلاميذ منخفضى التحصيل لديهم أيضاً أساليب متباينه ، وعلى ذلك فإن كلتا الفئتين لا تتعلم بشكل جيد ، ولا يشعرون بالتوافق الدراسى إذا ما تباينت أساليب التعليم (التدريس) مع تفضيلاتهم لأساليب معينة للتعلم (Dunn, ١٩٩٨, pp. ٤-٩).

ويشير ميشيل (١٩٩٨) Michael إلى أن أساليب التعلم تتأثر بعدد من المتغيرات مثل مستوى التحصيل الدراسى والنوع والعمر الزمنى والثقافة وأسلوب المعالجة (تحليلى- شمولى) (Michael, ١٩٩٨, p. ١٤١). ولقد خلص فولك (١٩٨٧) Volk إلى أن أساليب التعلم تؤثر على تحصيل التلاميذ وأن هذا التأثير واقعى وحقيقى ، وأن تجاهل تلك الأساليب المفضلة فى التعلم يعوق عملية التنمية فى العملية التعليمية (Volk, ١٩٨٧, p. ١٢). كما أشار هيس Hughes (١٩٨٥) إلى أنه أصبح هناك قبول عام بأن لكل تلميذ أسلوبه المفضل فى التعلم والتواصل مع الآخرين ، وأن هذه الأساليب تتباين داخل حجرة الدراسة كما يتباين الأفراد فى المجتمع العام ، وهذا التباين يجعل التناغم بين تفضيلات أساليب التعلم وطريقة التعلم أمراً حتمياً (Hughes, ١٩٨٥, p. ١٤).

ولقد أشار سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) إلى أن كل من يتعلم يواجه مشكلة أو صعوبة فى أثناء تعلمه ، وكأن صعوبات التعلم جزء من عملية التعلم ، ونجاحنا فى التعلم مرهون بتخفيف صعوبات التعلم ، فإذا ما استطعنا أن نتغلب على تلك الصعوبات استطعنا أن نحقق أهداف التعلم(سيد أحمد عثمان، ١٩٩٠ ، ص٢٧).

ويشير سميث (١٩٨٣) Smith إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتعلمون بشكل جيد عندما تتناسب مطالب المهام المدرسية مع أساليبهم المفضلة فى التعلم أو أساليب تجهيزهم للمعلومات ، ومن ثم فإن الطفل ذا صعوبة التعلم

يختلف عن الطفل العادى ولكن ليس أقل منه فى طريقة استقباله للمعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها (Smith, ١٩٨٣, p. ١٣١).

وخلص لاشيل (١٩٨٦) Lashell إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون تحسناً فى الأداء الأكاديمى عندما تتناسب الطرق التى تقدم بها المعلومات لهم مع أساليبهم المفضلة فى التعلم ، وعلى العكس لا يظهرون تحسناً فى الأداء الأكاديمى حينما يتم تجاهل أساليبهم المفضلة فى التعلم (Lashell, ١٩٨٦, p. ٣٦٢). وينطبق ذلك على التلاميذ سواء ذوى صعوبات التعلم أم العاديين ؛ فحينما يركز المعلم فى أثناء تقديمه للمعلومات على الأساليب المفضلة فالنتيجة هى أن يحقق المتعلمون درجات أو مستويات مرتفعة على نحو دال فى الاختبارات التحصيلية (Andrews ١٩٩٠, Quinn ١٩٩٣, Klavas ١٩٩٣, Perrin ١٩٩٠).

بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

هناك عدة نماذج تفسر أساليب التعلم منها ما يستند على: أسلوب المعالجة Processing style ، ومنها ما يستند على الأسلوب الإدراكى Perceptual style ، ومنها ما يرتبط بالأساليب المعرفية والإدراكية Cognitive and perceptual styles ، ويصنف نموذج "دن" وفق هذا الجانب ، وسوف نعرض نموذجا واحدا من كل تصنيف مما سبق ، مع التركيز على نموذج "دن" كمحور أساسى للبحث الحالى.

أولا: من النماذج التى تستند على أسلوب المعالجة:

نموذج (١٩٨٨) Biggs ويطلق عليه نموذج المعالجة الكيفية وهو امتداد لنموذج انتوستيل Entwistel وهذا النموذج يرجع الأداء الأكاديمى إلى عاملين:

١- العوامل الشخصية (الأساليب المعرفية ـ سمات الشخصية ـ نسبة الذكاء والخلفية الثقافية للأسرة).

٢- العوامل الموقفية وتضم (موضوع الدراسة ـ طرق التدريس ـ أساليب التقويم ـ محتوى المنهج) (In: Andrews, et al, ١٩٩٤, p. ١٨١).

ثانيا : ومن النماذج التى تستند على الأساليب الإداركية :

نموذج رينرت (١٩٧٦) Reinert فقد أعد وفق هذا النموذج أداة للوصول إلى الصور الإدراكية وضعها سميث Edmonds learning style identification exercise حيث يعرض من خلالها على الفرد صور تظهر قدرته على رد الفعل السماعى أو البصرى أو اللمسى/حركى ، وقد أشار إلى أن الحركيين يحصلون على درجات مرتفعة حينما يتحركون وهم يتعلمون أو يفكرون (In: Debello, ١٩٩٠, p. ٢١٢).

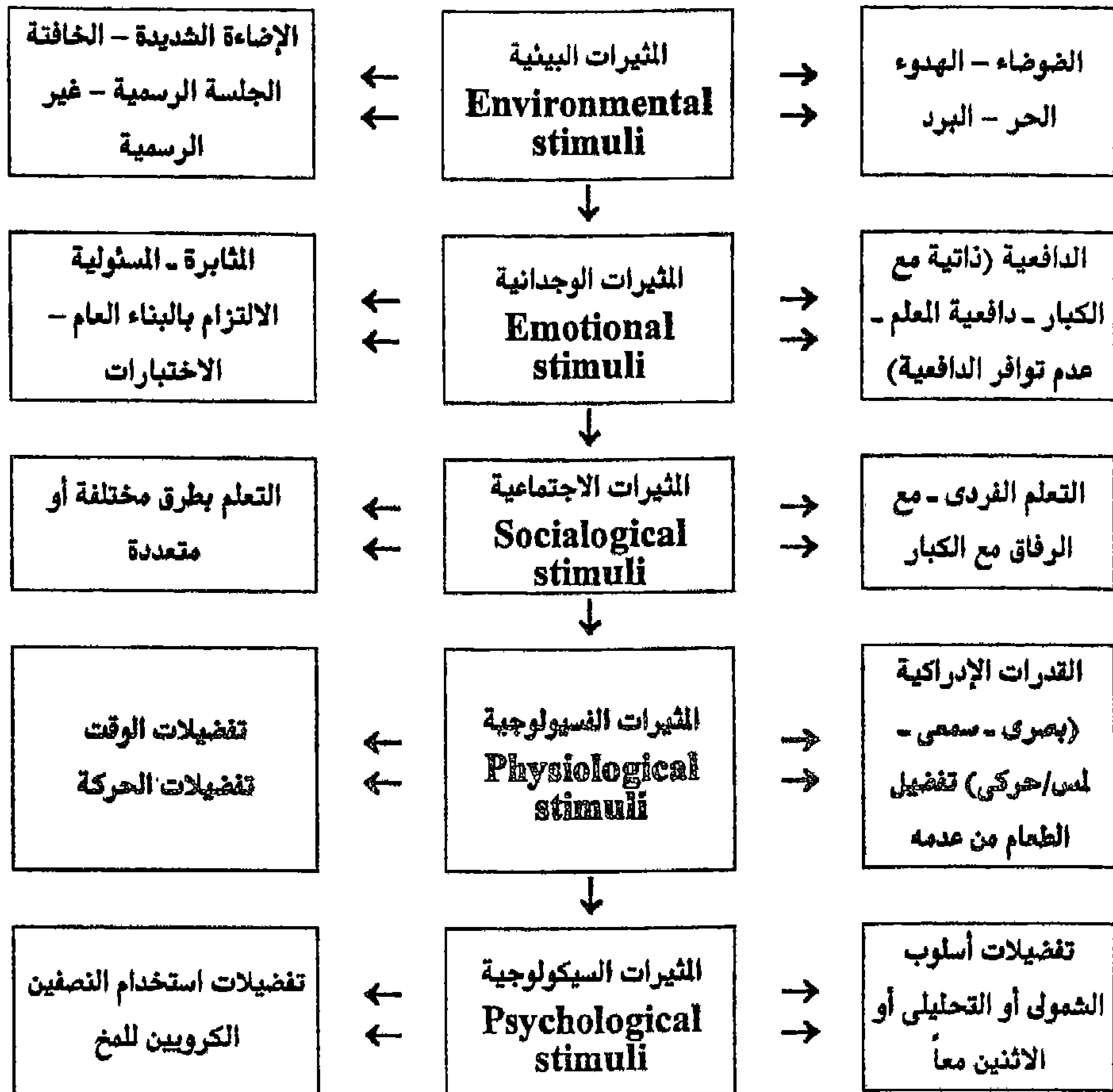
ثالثا : ومن النماذج التى تستند إلى الأساليب المعرفية الإدراكية :

فيعكسها نموذج ماكرثى (١٩٨٧) Mccarthy وهو نموذج يعكس بعدى (الإدراك والمعالجة) ، كما فى نموذج كولب ، وقد صنف على أساسه المتعلمين لأربعة فئات التصوريين أو الخياليين Imaginative (ويشمل الاستقبال العيانى والمعالجة التأملية) والتحليليين Analytic (ويشمل الاستقبال المجرد والمعالجة التأملية) والبديهيين Commonsense (ويشمل الاستقبال المجرد والمعالجة الفعاله) والآليين Dynamic (ويشمل الاستقبال العيانى والمعالجة الفعاله) (Mccarthy, ١٩٨٧, pp. ٣٧-٤٣).

الإطار الفكرى لنموذج دن :

قامت "دن" بمراجعة للتراث التعليمى وخاصة فى مجال الفروق الفردية والطريقة التى يتعلم بها الأفراد ، وكشفت تلك المراجعة عن وجود عديد من الدراسات أشارت فيها إلى ملامح الطريقة التى يبدأ بها التلاميذ فى التركيز على المعلومات ومعالجتها واستيعابها والاحتفاظ بها وقد بدأت فى عام (١٩٧٢) بعدد (١٢) متغيرا وفى عام (١٩٧٧) أعلنت عن (١٨) متغيرا ثم (٢١) متغيراً لأساليب التعلم حتى وصلت فى عام (٢٠٠١) إلى (٢٤) متغيراً. وقد حددت أهم ملامح نموذجها فى خمسة مثيرات تضم عديدا من المتغيرات ترى أهمية وضعها

فى الاعتبار فى حجرة الدراسة ويمكن عرضها فى المخطط التالى والذى يوضحه الشكل (١):



(Dunn, et al, ٢٠٠١, p. ٦)

شكل (١) يوضح أهم ملامح نموذج "دن"

وعلى ذلك فإن أسلوب التعلم يشكل مجموعة من الخصائص النمائية والبيولوجية التى تجعل التعلم فعالا للبعض وغير فعال للبعضِ الآخر ، وأن هذا النموذج هو نتاج لنظريتين أساسيتين فى مجال التعلم هما:

١–نظرية الأساليب المعرفية **Cognitive styles theory**.

٢–نظرية السيادة المخية **Brain dominance theory**.

فيرى أصحاب اتجاه الأساليب المعرفية أن التلاميذ يعالجون المعلومات وفق خصائصهم المكتسبة أو الوراثية وخلصوا إلى أهم التفضيلات التالية:

الاعتماد على المجال فى مقابل الاستقلال-التحليلى/الشمولى - المتزامن/المتتالى ، تفضيل النصف الأيمن/النصف الأيسر للمخ ، وقد كشفت دراسات "دن" عن وجود علاقات بين تلك التفضيلات وما أسمته فى نموذجها المثيرات المفضلة ، فمثلاً (البيئة الهادئة - والضوء الشديد - والجلوس الرسمى - وعدم تناول أطعمة أثناء التعلم) تميز النمط التحليلى أو المعالجة من خلال النصف الأيسر. وعلى الجانب الآخر التلاميذ الذى يفضلون (الضوضاء-والإضاءة الخافتة-والجلوس بشكل غير رسمى-ويتناول الطعام أثناء التعلم) ، يميز التلاميذ الشموليين الذين يستخدمون النصف الأيمن من المخ. وقد ارتبط الاعتماد على المجال بالأسلوب التحليلى عند "دن" وارتبط الاستقلال عن المجال بالأسلوب الشمولى ، كما أرتبط قبل ذلك النمط الأيمن بالشمولى والنمط الأيسر بالتحليلى. وقد جاء النمط الشمولى الذى يفضل النصف الأيمن متميزا بالعمل مع الأقران ويستخدم قدراته الإدراكية على الجانب الآخر لا يظهر التحليلى/الأيسر نفس السمات السابقة (**Dunn, et al, ١٩٩٠, p.٢٨٤**).

ولقد أوضحت بحوث لوريا **Luria** وسبيرى **Sperry** أن النصف الأيسر يرتبط بالقدرات اللفظية والتسلسلية ، بينما يرتبط النصف الأيمن بالعواطف والانفعالات والمعالجة الكلية والمكانية (**In: Dunn, ٢٠٠٠, p. ٤**).

وعلى ذلك فإن نموذج "دن" يقوم على عدة أسس هى:

١- أسلوب التعلم هو مجموعة من السمات الشخصية والخصائص البيولوجية والنمائية التى تجعل بيئة التعلم وطرقه ومصادره فعاله للبعض وغير فعاله للبعض الآخر.

٢- توجد فروق دالة بين تفضيلات التعلم لدى مختلف الأفراد ، وتلك التفضيلات متفردة ، ويمكن قياس مدى تأثير ملاءمة هذه التفضيلات فى التحصيل الدراسى واتجاهات الأفراد نحو مادة التعلم.

٣- كلما كانت التفضيلات أقوى كلما كانت أكثر أهمية فى تبنى استراتيجيات تعليمية مناسبة.

٤- يستطيع الطلاب أن يتعلموا كيفية الاستفادة من مواطن القوة فى أساليبهم خاصة عند تعلم مادة جديدة أو صعبة.

٥- كلما كان الفرد أقل نجاحاً زادت الحاجة إلى المواءمة بين أسلوب تعلمه المفضل والطرق التى تقدم بها المعلومات له(خيرى المغازى عجاج ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٥).

وقد لخصت "دن" أهم ملامح نموذجها فيما يلى:

١- يحدد النموذج تفضيلات أسلوب التعلم للمراحل التعليمية المختلفة من الروضة للرشد باستخدام أدوات قياس لكل مرحلة.

٢- يقدم النموذج مجموعة من الأدوات تأخذ المنحى الشمولى لقياس أساليب التعلم بالمدارس.

٣- أعدت "دن" عديدا من الطرق التى أختبرت ميدانياً لتدريس المحتوى الدراسى بطريقة ملاءمة للأسلوب المفضل للفرد.

٤- ساهم نموذج "دن" فى توسيع مجال المعرفة عن أساليب التعلم والسلوك الفعلى (Dunn, ٢٠٠٠, p. ٧).

ولقد كشف عدد من الدارسين لطرق وأساليب التعلم وفق نموذج "دن" عن تحسن دال فى التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى ذوى صعوبات التعلم ، وتم نشر ذلك فى دراساتهم للمراحل المختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية (Andrews ١٩٩٠, p. ٣١٣ ; Klavas, ١٩٩٣, pp.١٤٩-١٥١).

تصنيفات أساليب التعلم:

لقد قدمت عدة تصنيفات لأساليب التعلم ، فنجد مرزوق عبدالمجيد مرزوق (١٩٩١) يعرضها على النحو التالى:

١- المستوى السطحى **Surface Level** ويعنى التركيز على المحتوى من خلال استراتيجية الحفظ وإعادة الإنتاجية **Reproductivity**.

٢- المستوى العميق Deep Level ويعنى التركيز على دلالة المحتوى والبحث عن القصد والغرض (مرزوق عبدالمجيد مرزوق ، ١٩٩١ ، ص ٤٢٩-٤٣٠).

على حين يصنفها أنتوستيل واترسون Entwistle & Wterson (١٩٨٨) إلى أربعة أساليب هى (العميق - السطحى - والدراسة المنتظمة - والخوف من الفشل) (Entwistle & Wterson, ١٩٨٨, p. ٢٥٨).

وقد حددها على راشد (١٩٩٣) فى ثلاثة محاور هى: التعلم بالخبرة المباشرة - التعلم بالخبرة غير المباشرة - التعلم بانتقال أثر التدريب (على راشد ، ١٩٩٣ ، ص ٨٩-٩٥).

وقد حددها فيرمنت (١٩٩٦) Vermunt في أربعة أساليب هي: (الموجه للمعنى Meaning directed style - الموجه للإنتاجية Reproduction directed style - الموجه للتطبيق Application directed style - غير الموجه Undirected style) (Vermunt, ١٩٩٦, pp.٢٥-٥٠).

وقد لخصها جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩) فى سبعة أساليب على النحو التالى: (التعليم المباشر Direct instruction - التعليم القائم على حل المشكلات Problems-based instruction - التعلم التعاونى Cooperative learning - المناقشة الصفية Anchored instruction - التعلم الاستقلالى Autonomy learning - التعلم بالاكتشاف Discovery learning - التعليم الفردى Individulized instruction) (جابر عبدالحميد جابر ، ١٩٩٩ ، ص ٢٧٢-٢٩٨).

ويصنف كولب (١٩٨٤) Kolb أساليب التعلم من حيث طريقة التعلم إلى (الخبرة العيانية Concerete experience - الملاحظة المتأملية Reflective observation - المفاهيم المجردة Abstract conceptualization - التجريب النشط Active experimentation) ، وخلص إلى أربعة أساليب

للتعلم هى (المتكيف Accommodator ـ المستوعب Assimilator ـ المتقارب Converger ـ المتباعد Diverger) (In: Cornwell & Manfredo, ١٩٩٠, p. ٣١٧).

ويتبنى الباحثان نموذج "دن" Dunn كوسيلة للقياس وكإطار فكرى للبرنامج نظراً للمبررات التالية:

١- لا يعد نموذج "دن" مجرد نموذج فقط بل يضم معظم عناصر أساليب التعلم.

٢- أثبتت معظم الدراسات كفاءة نموذج "دن" كموجه لتقديم المادة بصورة تسهم فى تحسين التحصيل لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٣- نموذج "دن" مفيد لجميع التربويين وأولياء الأمور ؛ لأنه يكشف عن تعقيدات المثيرات المختلفة ، والتى تسهم فى جودة التعلم وبقاء أثره.

٤- اتفاق معظم الدراسات التى اعتمدت على هذا النموذج على ضرورة تناغم المواقف التعليمية مع أساليب التعلم التى يفضلها التلاميذ حتى يتم تيسير التعلم.

علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسى والاتجاه نحو المادة الدراسية :

هناك تأثيرا إيجابيا للتفضيلات البيئية والوجدانية والاجتماعية والفسيولوجية والمعرفية فى تحصيل التلاميذ عندما يقدم المنهج الدراسى فى ضوء تفضيلات أساليب تعلمهم (Dunn, ١٩٩٠, p. ٢٣٠). كما أن التلاميذ الذين تم ترجمة المنهج لهم من خلال تفضيلاتهم الإدراكية (سمعى ـ بصرى ـ لمسى/حركى) حصلوا على درجات مرتفعة فى العلوم والرياضيات على نحو دال أكثر منه عندما تم مقارنته بالذين عرض عليهم المنهج من خلال الأسلوب غير المفضل (Solomon & Dunn, ٢٠٠١, p. ٨).

أما فيما يتعلق بالاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية والمدرسة لوحظ إنه عندما يتعلم التلاميذ فى ضوء أساليب التعلم المفضلة يتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية الجديدة أو الصعبة (Matthews, ١٩٩٦, p. ٢٥٠).

كما أن تعديل برنامج للتدريس فى مادة العلوم يعتمد على الأساليب اللمسية/الحركية فى ضوء أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ يساعد هؤلاء التلاميذ على إحراز درجات مرتفعة فى مادة العلوم والاتجاه نحوها (Searson & Dunn, ٢٠٠١, p. ٢٤).

صعوبات تعلم العلوم:

تعتبر مادة العلوم ذات طبيعة تركيبية أى يمكن تنظيم موضوعاتها فى ترتيب هرمى يبدأ من أبسط الموضوعات وتتدرج إلى الموضوعات المعقدة ، وذلك للتغلب على مشكلة دراسة مادة العلوم بصفة عامة والفيزياء بصفة خاصة (محمد أمين المفتى ، ١٩٩٥ ، ص ١٠٦). وعلى ذلك يجب تدريب الطلاب على أساليب تعليمية متباينة لتعلم مادة العلوم ، والتى تعمل بدورها على تحسين الذاكرة وحل المشكلات العلمية والرياضية ، وإكتساب مهارات الرسم البيانى (Mcdermott, ١٩٨٧:٥٠٣). ويترتب على تدريب الطلاب ذوى صعوبات التعلم حسب الاستراتيجيات المفضلة أو أسلوبهم المفضل فى التعلم ، قدرة الطلاب على تخطى ما لديهم من صعوبات فيصبحوا قادرين على استخدام المهارات الضرورية لتحسين أدائهم الأكاديمى (Jones, et al, ١٩٩٧, pp. ١٥١-١٦٣). وقد أشارت إيمان عبدالكريم نويجى (٢٠٠٣) إلى أنه فى الآونة الأخيرة يزداد الاهتمام بعلوم المستقبل ومنها (مادة العلوم) ، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بكيفية اكتساب التلاميذ لهذه العلوم بطريقة وظيفية تساعدهم على تطبيق العلوم فى الحياة اليومية ، مما يبعد عن أذهانهم فكرة أن العلم للامتحان فقط وليس للاستخدام العلمى.

وخلصت دراسة روجينا محمد على (٢٠٠٣) إلى أن تدريس العلوم يعانى من بعض أوجه القصور التى تجعل التلاميذ لا يشتركون بصورة فعالة فى الحوارات والمناقشات الجماعية التى تعزز من القدرات المعرفية والتحصيلية لديهم خاصة من يعانون من صعوبات فى التعلم.

ويشير سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠٠٥) إلى أن المهتمين بالعلوم وتدريسها يسعون إلى تطوير وتحديث أساليب واستراتيجيات تدريسها ، حيث تستدعى طبيعة مادة العلوم وجود العديد من المداخل التى تساعد على إدراك العلاقات المتشابكة بين الحقائق والمفاهيم والتقسيمات العلمية التى تزيد من فعالية عمليتى التعليم والتعلم.

ولقد لوحظ أن معظم الباحثين فى مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على الصعوبات الأكثر شيوعاً فى مجالات القراءة والكتابة والرياضيات ، مما ترتب عليه ضعف الاهتمام بالصعوبات الخاصة بمادة العلوم (Ginsburg, ١٩٩٧, p.٢٠). ومن الملاحظ كذلك أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم العلوم يعانون من قصور فى استخدام الحواس بصورة جيدة فى تعلم المبادئ والمصطلحات العلمية ، وكذلك الرؤية الحقيقية لتطبيقات المفاهيم ، وبناء عليه يجب مراعاة تفضيلات التلاميذ من حيث المثيرات والمعالجة فى تدريس المحتوى التعليمى لهذه المادة (Cynthia, et al, ٢٠٠٠, pp.٢٣-٥٧). ولقد أشار نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٤) إلى أن صعوبات تعلم العلوم بصفة عامة والكيمياء بصفة خاصة ، قد ترجع إلى القصور فى أساليب التدريس المستخدمة وسوء فهم المعلم لمعنى مهارات حل المسائل الكيميائية.

ولقد أوضح عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩١) أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتى تعتبر معوقاً يؤدى إلى ظهور مشكلات فى تجهيز المعلومات سواء أكانت متآنية أم متتالية ، عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما (عبدالوهاب محمد كامل ، ١٩٩١ ، ص ١٤١). ويرى مصطفى محمد كامل

(١٩٨٨) أن طريقة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى تجهيز المعلومات تعتبر مصدراً رئيسياً فى تفسير الصعوبة ، حيث يختلف الأطفال الاندفاعيون عن المتريثين (المتروين) فى أساليب تجهيزهم للمعلومات ، حيث يفضل المتريثون التجهيز العميق فيستغرقون وقتاً أطول فى الاستجابة ، فى حين يفضل الاندفاعيون النظرة الكلية للأشياء وذلك يحتاج لوقت أقل فى الاستجابة (مصطفى محمد كامل ، ١٩٨٨ ، ص ٢١٢-٢٥٠). وقد اتضح أن ذوى صعوبات التعلم يستخدمون طرقاً غير ملاءمة فى تجهيز المعلومات ، وهذا الاستخدام الخاطئ يؤدى إلى وجود صعوبة أو مشكلة فى التعلم ، ومن ثم إلى تناقض فى تحصيلهم الفعلى عن المتوقع طبقاً لمستواهم العقلى (خيرى المغازى عجاج ، ١٩٩٨ ، ص٤٢).

ويوضح سميث (١٩٨٣) **Smith** فى النظرية المعتمدة على ظروف التعلم **Learning condation** أن العوامل البيئية تسهم فى إحداث اضطراب تعلم لدى العاديين ، أو تضخيم نواحى الصعوبة الموجودة فعلاً ، ومن تلك العوامل (التغذية - والاستثارة غير الكافية - والفروق الاجتماعية والثقافية - المناخ الانفعالى غير الملائم - التدريس غير الفعال) ، ولهذا يرى أن صعوبات التعلم يمكن أن تستبدل بصعوبات التدريس (**Smith,** ١٩٨٣**, p.** ١٣٧-١٤٦).

وعلى ذلك يلاحظ أن كل نظرية فى تفسير أساليب التعلم وصعوبات التعلم تتبنى وجهة نظر معينة وتركز عليها فى التفسير وكذلك بناء الأدوات والعلاج. ومن ثم فإن تبنى نظرية أو نموذج شامل مثل نموذج "دن" قد قدم حلاً لتلك المشكلة ، فهو نموذج يجمع بين تفسير صعوبات التعلم وتفسير أساليب التعلم ، ومن جهة أخرى يشير النموذج إلى إمكانية تعلم أى فرد أى معلومة طالما تتناسب مع أساليب تعلمه.

الدراسات السابقة:

أجريت دراسات متعددة على نموذج "دن" لأساليب التعلم على عينات أجنبية قدمت بيانات وافيه تتعلق بأساليب التعلم لدى مجموعات مختلفة في التحصيل والعمر والثقافة والنوع ، وأظهرت هذه الدراسات كيف أن الأفراد يمكن أن تقدم لهم المساعدة في استيعاب المعلومات الأكاديمية الجديدة والصعبة وكذلك الاحتفاظ بها إذا ما روعيت تفضيلات تعلمهم ، وسوف يعرض الباحثان الدراسات السابقة في المحورين التاليين:

أولا: دراسات اهتمت بالتحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم وأساليب التعلم:

١-دراسة ستون (١٩٩٢) Stone:

وقد قام بتعليم أعضاء هيئة التدريس بإحدى المدارس في كارولينا كيفية استخدام المصادر التعليمية اللمسية/الحركية وفق نموذج "دن" لأساليب التعلم عند تدريس الرياضيات والعلوم للتلاميذ الذين كانوا يتعلمون بالمداخل السمعية والبصرية فقط ، ووفقاً لهذا المدخل حقق التلاميذ تحسناً في درجات العلوم ، كما انخفضت سلوكيات الشغب لديهم ، بالإضافة إلى ذلك فقد تحول التلاميذ ذوو الاعاقة الوجدانية والسلوكية الذين ظلوا لسنوات في برامج التربية الخاصة إلى التعلم النظامي خلال بضعة أشهر.

٢-دراسة روبرتز (١٩٩٩) Roberts:

قام بتصميم حزمة تعليمية متعددة الحواس في ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم لتلاميذ الصف السابع ، وخلصت نتائج الدراسة إلى تحسن دال في التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لصالح المجموعة التي تعلمت وفق تفضيلات أساليب التعلم والمثيرات المفضلة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

٣-دراسة أوكونيل (٢٠٠٠) O'connell:

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم بالطريقة التقليدية مقارنة باستخدام المصادر متعددة الحواس وفق نموذج "دن" ، وعن طريق المصادر التى أعدها التلميذ والمصادر التى أعدها المعلم والكشف عن أثر كل تلك الطرق فى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف العاشر، وخلصت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ لدى التلاميذ الذين تعلموا بالمصادر متعددة الحواس مقارنة بالطريقة التقليدية ، كما حقق التلاميذ الذين تعلموا من خلال المصادر التى أعدها التلميذ تفوقاً أكثر من التعلم من خلال المصادر التى أعدها المعلم فى درجات التحصيل والاتجاه نحو المادة ، كما خلصت النتائج إلى تحسن ملحوظ فى درجات الاتجاه نحو المادة لصالح مجموعتى المصادر التى أعدها التلميذ والمصادر التى أعدها المعلم مقارنة بالطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

٤-دراسة سيرسون ودن (٢٠٠١) Searson & Dunn:

وكشفت عن أثر استخدام المصادر التعليمية اللمسية/الحركية فى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها وتذكر المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى ، وتم تعليم المجموعة التجريبية بالطرق التى تستجيب لتفضيلات أساليب التعلم ، بينما تعلمت المجموعة الضابطة بالطرق التقليدية ، وخلصت نتائج الدراسة إلى تحسن دال فى درجات التحصيل فى مادة العلوم ودرجات الاتجاه نحوها وتذكر المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية فى القياسات البعدية.

٥-دراسة سوليفان وآخرين (٢٠٠١) Sullivan, et al:

وكشفت عن أثر استخدام تفضيلات أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى تحصيل مادة العلوم ، وخلصت نتائج الدراسة إلى تحسن

ملحوظ فى درجات التحصيل فى مادة العلوم ودرجات الاتجاه نحوها لصالح المجموعة التجريبية التى تعلمت وفق تفضيلات أساليب التعلم.

٦-دراسة فاين (٢٠٠٢) Fine:

وهدفت إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات المتفقة مع الأسلوب المفضل فى التعلم فى التذكر قصير المدى وطويل المدى لمادة العلوم والاتجاه نحوها وبعض السلوكيات لدى طلاب المدارس العليا فى التربية الخاصة ، وفى البداية تم تعليمهم بالطريقة التقليدية .وفى كل أسبوع تم تقديم استراتيجية لأسلوب التعلم المفضل مشتملة على المصادر متعددة الحواس ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ فى القياس البعدى على درجات التذكر قصير المدى وطويل المدى والاتجاه الإيجابى نحو مادة العلوم ، ومع استمرار استراتيجية أسلوب التعلم المفضلة حدث تحسن فى بعض السلوكيات مثل سلوك المواظبة على الحضور ، وانخفضت بعض سلوكيات الشغب وأصبح الطلاب أكثر التزاماً بآداب النظام المدرسى.

ثانيا : دراسات تناولت تشخيص وسبل تخفيف صعوبات التعلم فى العلوم :

١-دراسة ليبيدى (١٩٨٨) Lubudde:

واهتم بتشخيص التصورات الخاطئة لدى طلاب المرحلة الثانوية حول أحد المفاهيم الفيزيائية التى تمثلت فى "العجلة" ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات تعلم العلوم قد ترجع إلى قصور ترابط المعلومات الأساسية ، قصور تنظيم وترتيب المعلومات ، ضعف القدرة على تطبيق ما تم تعلمه فى مواقف جديدة ، قصور الربط بين ما يدرس فى العلوم وما يشاهده الطالب فى الحياة العملية.

٢-دراسة وجيه حسين عبدالغنى (١٩٩٢):

وهدفت إلى تحديد صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، طبق البحث على (٥٢٠) طالبا لديهم صعوبة فى مادة

الكيمياء ، (٤٠٠) طالبا من العاديين ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: صعوبات تعلم الكيمياء متدرجة من صعوبة التطبيق إلى الفهم ثم التذكر ، تم تحديد أسباب صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء بارجاع بعضها إلى المعلم أو الأسرة أو الطالب أو المنهج أو المدرسة.

٣-دراسة اندرمان (١٩٩٨) Anderman:

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البيئة المدرسية على تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات تعلم العلوم والرياضيات ، تم تطبيق البحث على (٢٩٦) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (١٦٨) من التلاميذ العاديين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات جوهرية فى البيئة المدرسية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، والتى بدورها تؤثر فى تحصيل مادتى العلوم والرياضيات.

٤-دراسة حمدى عبدالعظيم البنا (٢٠٠٠):

وهدفت إلى التعرف على التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم ، وتحديد الصعوبات التى تواجههم عند دراسة مادة العلوم ، طبق البحث على (٢٥) تلميذاً من المتفوقين ذوى صعوبات التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ضرورة التعرف على التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم وإمدادهم بالبرامج التعليمية والتدريبية التى تتفق مع خصائصهم المعرفية وأساليب تعلمهم ، إن أنماط الصعوبات الأكثر شيوعاً بين هؤلاء التلاميذ عند دراستهم لمادة العلوم هى على الترتيب (فهم المستوى المجرد ـ تحديد العلاقة المفاهيمية ـ عمليات التصنيف والترتيب والاستنتاج والتنبؤ وإدراك العلاقة المكانية ـ القياسات المنطقية ـ حل المشكلات ـ إجراء المقارنات).

٥-دراسة محرز عبده الغنام (٢٠٠٠):

وهدفت إلى تشخيص وعلاج ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وذلك على عينة قوامها (٨٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدينة

المنصورة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تنمية عمليات العلم الأساسية تساعد معلم العلوم في التغلب على بعض صعوبات تعلم وتعلم العلوم لهذه الفئة.

٦-دراسة جريرا (٢٠٠٢) Guerrera:

وهدفت إلى اختبار فعالية التعليم القائم على حل المشكلات مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم في العلوم. وذلك على عينة قوامها (٢٤) طفلاً ، وأظهرت نتائج الدراسة سهولة حل المشكلة بالكمبيوتر وتحسين مهارات التفكير العلمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العلوم ، وأشارت الدراسة إلى أهمية تلك التصميمات لتعليم ذوى صعوبات التعلم.

٧-دراسة نوبل (٢٠٠٥) Nobel:

وهدفت إلى دراسة تأثير سعة الفصل والتفاعل مع الأقران على اكتساب المفردات العلمية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السابع ذوى صعوبات التعلم منخفضي التحصيل. وأظهرت الدراسة أن ترك مساحات داخل الفصل تتيح فرصة للتفاعل بين الأقران وتعمل على اكتسابهم للمفردات العلمية والاحتفاظ بها ، وأن كل التلاميذ كانوا قادرين على اكتساب المعلومة وتحديدها والاحتفاظ بها لفترة طويلة ، وأظهر التلاميذ استمتاعهم بتلك الطريقة ومساعدتهم لبعضهم البعض فى تعلم المفردات العلمية.

٨-دراسة سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠٠٥):

وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم فى العلوم والعاديين فى أنماط تجهيز المعلومات (أيمن - أيسر - متكامل) وفق نموذج كوفمان بحسب الجنس ، وحدة الصعوبة (خفيفة - متوسطة - شديدة) على عينة قوامها (٣٠) ذكور و(٣٣) إناث من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم بالصف الثانى الإعدادى وعينة من العاديين قوامها (٣٠) ذكور و(٣٣) إناث. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق فى أساليب المعالجة لدى العاديين

وذوى صعوبات التعلم ، على حين لا توجد فروق ترجع للجنس ولا لحدة الصعوبة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

١-ترجع معاناة بعض التلاميذ من صعوبات تعلم مادة العلوم إلى عدم ترابط المعلومات الأساسية المقدمة إليهم ، كما قد يرجع إلى البيئة المدرسية وسعة الفصل والمنهج والمعلم، كما توجد فروق جوهرية فى البيئة المدرسية وأساليب المعالجة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين تؤثر على تحصيل مادة العلوم كما أشار إلى ذلك كل من لابودى (١٩٨٨) **Lubudde** ، وجيه حسين عبدالغنى (١٩٩٢) ، أندرمان (١٩٩٨) **Anderman** ، نوبل (٢٠٠٥) **Nobel** ، سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠٠٥).

٢-كما اقترحت بعض الدراسات سبل علاج صعوبات التعلم متمثله فى تحديد الصعوبات التى تواجه التلاميذ عند دراسة مادة العلوم وإمدادهم بالبرامج التعليمية التى تتفق مع أساليب تعلمهم المفضلة ، كما أشارت إلى تنمية عمليات العلم الأساسية والتى من شأنها أن تساعد معلم العلوم فى مد يد العون للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مادة العلوم ، كما تم التركيز على تدريب أعضاء هيئة التدريس بالمدارس على استخدام المصادر التعليمية اللمسية/الحركية وفق نموذج "دن" لأساليب التعلم عند تدريس العلوم والرياضيات للتلاميذ الذين يفضلون المداخل السمعية والبصرية لأنها تحقق نتائج أفضل فى تحصيل مادتى العلوم والرياضيات ، كما أكد على ذلك ستون (١٩٩٢) **Stone** ، حمدى عبدالعظيم البنا (٢٠٠٠) ، محرز عبده الغنام (٢٠٠٠) ، جريرا (٢٠٠٢) **Guerrera**.

٣-كما خلصت معظم الدراسات التى راجعها الباحثان إلى أن التدريب وفق نموذج "دن" لأساليب التعلم المفضلة يحسن التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها وتذكر المفاهيم العلمية لدى التلاميذ الذين طبق عليهم ذلك بالفعل عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين لم تراعى أساليب تعلمهم المفضلة كما

أشار إلى ذلك سيرسون ودن (٢٠٠١) Searson & Dunn ، وسوليفان وآخرين (٢٠٠١) Sullivan, et al.

٤-كما تم التأكيد على فاعلية الاستراتيجيات المتناغمة مع أساليب التعلم فى التذكر قصير وطويل المدى لمادة العلوم ، كما حقق التلاميذ الذين تعلموا من خلال المصادر التى أعدها التلميذ نفسه تفوقاً أكثر مقارنة بالتعلم من خلال المصادر التى أعدها المعلم فى درجات التحصيل والاتجاه نحو المادة كما أشار إلى ذلك أوكونيل (٢٠٠٠) O'Connell ، فاين (٢٠٠٢) Fine. وهذا ما وضعه الباحثان فى الاعتبار حيث قاما بمراعاة أساليب التعلم سواء للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم أم العاديين من حيث المعالجة (شمولى - تحليلى) والقدرات الإدراكية (سمعى - بصرى - لمسى/حركى) ، كما سمح الباحثان للتلاميذ بتصميم بعض النماذج بأنفسهم وفق أساليب تعلمهم المفضلة للوصول بقدراتهم إلى أقصى مدى ممكن من التحسن.

أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالى والدراسات السابقة :

١- أجريت معظم الدراسات السابقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية والبحث الحالى يركز على تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٢- أجريت معظم الدراسات على التلاميذ العاديين وذوى الإعاقة الوجدانية والسلوكية وطلاب المدارس العليا فى التربية الخاصة ، بينما يركز البحث الحالى على ذوى صعوبات التعلم فى العلوم والعاديين كدراسة مقارنة (التأثير الفارق للبرنامج على المجموعتين) ، بعض الدراسات الأجنبية بنيت برامجها فى ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم ، والكشف عن أثره فى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها والبحث الحالى يتشابه معها إلا أنه يختلف اختلافاً جوهرياً من حيث نقل الخبرة على البيئة المصرية التى تفتقر إلى هذا النوع من الدراسات.

٣- يختلف التصميم التجريبى فى البحث الحالى عن الدراسات السابقة من حيث .

أ- الكشف عن تأثير البرنامج ومعدل الكسب لدى عينتى البحث كل على حده ثم المقارنة بينهما.

ب- المقارنة بين تفضيلات القدرات الإدراكية (بصرى-سمعى- لمسى/حركى) وتفضيلات أساليب المعالجة (تحليلى ـ شمولى) فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها فى (القياسين القبلى والبعدى) كل قياس على حده لدى عينتى البحث.

جـ- الكشف عن نسب تفضيلات القدرات الإدراكية وأساليب المعالجة لدى عينتى البحث ودلالة تلك التفضيلات لدى عينتى البحث ولدى كل عينة على حدة.

ومن ثم ، فإن البحث الحالى يحاول الكشف عن فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم فى التحصيل الدراسى لمادة العلوم والاتجاه نحوها لدى من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم والعاديين من تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان إنه فى ظل التغيرات المتلاحقة والتقدم التكنولوجى المذهل انصراف بعض التلاميذ عن الاهتمام بالتحصيل الأكاديمى ، وقد يرجع ذلك إلى توافر كثير من المثيرات المشتته وعدم وجود مشوقات فى حجرة الدراسة تؤدى إلى استمتاع المتعلم بالمعلومات، وليس مجرد حفظها وتذكرها عند الحاجة إليها. وهذا يبرز ضرورة العودة إلى كيف يتعلم الفرد بدلاً من التركيز فقط على كم المعلومات ، لأن هذا الكم يتزايد يوماً بعد يوم ، وقد يرجع هذا الانصراف أيضاً إلى قصور التناغم بين ما يريده المعلم وما يريده التلاميذ مما يوسع بدوره الفجوة ويقلل الدافعية للتعلم. وعلى ذلك كان التركيز على التعلم فى ضوء الأسلوب المفضل والمثيرات المفضلة التى أثبتت معظم الدراسات أن لهما تأثيراً إيجابياً على الإنجاز الأكاديمى وخاصة فى ظل تجارب نموذج "دن"

المتكامل واسع الانتشار من حيث مراعاته لجانبى (المعالجة - والإدراك) فى العملية التعليمية.

ويمكن عرض مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياسين (القبلى - البعدى) لدى عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من جهة وعينة التلاميذ العاديين من جهة أخرى.

٢- هل تتباين مستويات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها بتباين المثيرات المفضلة للتعلم (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) فى القياسين (القبلى - البعدى) كل قياس على حده لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين.

٣- **هل تتباين مستويات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها بتباين أسلوب المعالجة (تحليلى - شمولى) فى القياسين (القبلى - البعدى) كل قياس على حده لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين.**

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) فى القياس البعدى.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) فى القياسين (القبلى - البعدى).

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياس القبلى للعاديين والبعدى لذوى صعوبات التعلم.

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتفضيلات مثيرات التعلم (بصرى - سمعي - لمسي/حركى) وأساليب التعلم (تحليلى - شمولى) لدى عينتي البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) ولدى كل عينة على حدة.

أهمية البحث:

تأتى أهمية البحث فى كونه محاولة لعمل مضاهاة بين بيئة التعلم وتفضيلات مثيرات التعلم (الجانب الإدراكى) وأساليب التعلم (جانب المعالجة) من أجل تحسين التحصيل الأكاديمى فى مادة العلوم ودعم الاتجاه نحوها. حيث تعزى معظم الدراسات الإمبريقية على نموذج "دن" انخفاض التحصيل الأكاديمى إلى تنافر بيئة التعلم مع المثيرات المفضلة والأساليب المفضلة للتعلم لدى هؤلاء التلاميذ. وعلى ذلك تأتى أهمية البحث الحالى فى الجوانب التالية:

١- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على وضع المناهج الدراسية من حيث إعداد المحتوى والمصادر التعليمية اللازمة لتوصيل هذا المحتوى إلى المتعلمين بصورة مناسبة.

٢- مساعدة المعلمين وأولياء الأمور فى كيفية الكشف عن الأساليب المفضلة والمثيرات المفضلة من خلال قوائم ميسرة وسهله التطبيق فى زمن قصير.

٣- إعداد الدروس وعرضها على المتعلمين بأساليب تراعى التباين فى أساليب التعلم.

٤- تقليل الفاقد فى العملية التعليمية والذى لا يرجع إلى انخفاض الذكاء ولكن لقصور مناسبة البيئة التعليمية مع تفضيلات المتعلم ، ومن ثم تقلل من نسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم.

أهداف البحث:

وتتلخص أهداف البحث إجرائياً فيما يلي:

١- الكشف عن تأثير البرنامج المستخدم فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم- والعاديين).

٢- الكشف عن التباين فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها بتباين المثيرات المفضلة للتعلم (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم- والعاديين) فى القياسين (القبلى - البعدى) كل قياس على حده.

٣- الكشف عن التباين فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها بتباين أساليب المعالجة (تحليلى - شمولى) لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - والعاديين) فى القياسين (القبلى - البعدى) كل قياس على حده.

٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياس البعدى لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين).

٥- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الكسب للتحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياسين (القبلى - البعدى) لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين).

٦- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياس (القبلى) للعاديين ، (والبعدى) لذوى صعوبات التعلم.

٧- الكشف عن الفروق بين النسب المئوية لتفضيلات مثيرات التعلم وأساليب التعلم لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - والعاديين) ولدى كل عينة على حدة.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة ذوى صعوبات التعلم فى القياسين (القبلى - البعدى) لصالح متوسطات درجات القياس البعدى.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة ذوى صعوبات التعلم بحسب تباين المثيرات المفضلة (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) فى القياسين القبلى والبعدى كل قياس على حده.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة ذوى صعوبات التعلم بحسب تباين أساليب المعالجة (تحليلى- شمولى) فى القياسين القبلى والبعدى كل قياس على حده.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة العاديين فى القياسين (القبلى- البعدى) لصالح متوسطات درجات القياس البعدى.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة العاديين بحسب تباين المثيرات المفضلة (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) فى القياسين القبلى والبعدى كل قياس على حده.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة العاديين بحسب تباين أساليب

المعالجة (تحليلى - شمولى) فى القياسين القبلي والبعدى كل قياس على حده.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) فى القياس البعدى لصالح عينة العاديين.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب للتحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) فى القياسين القبلي والبعدى لكل مجموعة لصالح متوسط درجات الكسب لعينة العاديين.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها فى القياس القبلى لعينة العاديين والقياس البعدى لعينة ذوى صعوبات التعلم.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتفضيلات المثيرات أو القدرات الإدراكية (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) وأساليب المعالجة (تحليلى - شمولى) لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم والعاديين) ولدى كل عينة على حدة.

مصطلحات البحث:

١-أساليب التعلم:

تحددها صفاء الأعسر (٢٠٠٠) بأنها مفهوم مظلى واسع يشير إلى الفروق بين الأفراد فى كيفية اكتسابهم للمعلومات وتجهيزها ، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ ، ص٦٧). وتحددها "دن" وآخرون **(١٩٩٥) Dunn, et al بأنها أكثر من مجرد تذكر الفرد لمعلومات جديدة وصعبة** من خلال طريقة الاستماع أو الرؤية أو القراءة أو الكتابة أو الشرح أو التلفظ أو التجربة النشطة ، بل هو مزيج من متغيرات (بيولوجية وتجريبية وخبراتية)

تسهم كل منها فى التعلم بطريقة الفرد الخاصة. وتعمل كوحدة متكاملة (Dunn, et al, ١٩٩٥, pp. ٣٥٣-٣٦١).

ويحددها الباحثان إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على قائمة أساليب التعلم (التحليلى ـ الشمولى) (من إعداد الباحثين) وذلك من خلال تفضيل الفرد لأسلوب تعلم ما يظهر من خلاله التركيز على المعلومات وتجهيزها ثم تذكرها. والاحتفاظ بها وإعادة استخدامها حين الحاجة إليها.

٢-المثيرات المفضلة:

تحددها "دن" وآخرون (٢٠٠١) Dunn et al, بالاستجابة على مجموعة من المثيرات (البيئية ـ الوجدانية ـ الاجتماعية ـ الفسيولوجية) (Dunn et al, ٢٠٠١, p. ٦). وتحددها رينرت (١٩٧٦) Reiner بالقدرات الإدراكية وتشمل المثيرات البصرية والسمعية أو اللمسية/الحركية (In: Debello ١٩٩٠p, ٢١٢).

ويحددها الباحثان إجرائيا بالدرجة على اختبار المثيرات المفضلة (البصرى ـ السمعى ـ اللمسى/حركى) وفق نموذج "دن" للمثيرات الفسيولوجية (من إعداد الباحثين).

٣-صعوبات التعلم فى العلوم:

تحدد صعوبات التعلم بأنها القصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية (الانتباه ـ الذاكرة ـ الإدراك) التى تتطلب فهماً أو استخداماً للغة المكتوبة أو المنطوقة ويظهر ذلك فى قصور القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو بعض العمليات الحسابية ، وقد يرجع ذلك لصعوبة التعلم أو صعوبة الإدراك أو عسر فى القراءة أو حبسة كلامية نمائية ، ولا ترجع إلى أسباب فسيولوجية أو تخلف عقلى أو حرمان بيئى (زيدان أحمد السرطاوى ، كمال سالم سيسالم ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢-٢٤).
ويحددها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) بأنها قصور فى قدرة التلاميذ من الإفادة

من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة فى الفصل الدراسي وخارجه. ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى من المفترض أن يصلوا إليه ، ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقلياً وجسمياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر (سيد أحمد عثمان ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩-٣٠). ويعرف الباحثان صعوبات تعلم العلوم إجرائيا: بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار التحصيل التشخيصى للعلوم وفق معايير الأداء والزمن المحددين بالتجربة الاستطلاعية لتقنين الأداة. وجود تناقض مقداره نصف انحراف معيارى أو أكثر عن متوسط درجات التلاميذ العاديين على اختبار التحصيل التشخيصى لمادة العلوم (من إعداد الباحثين) بصورتيه (أ ، ب).

٤-الاتجاه نحو مادة العلوم:

يحددها الباحثان بأنها استجابة القبول (الرضا) أو الرفض (النفور) من تعلم مادة العلوم. وتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على اختبار الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم (من إعداد الباحثين).

العينة والأدوات ووصف البرنامج:

أولا: العينة:

تكونت عينة البحث من (٥٢) من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادى تم اختيارهم من عينة كلية قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة منشأة عياس الإعدادية بإدارة سيدى سالم(*) وقسمت إلى مجموعتين تجريبيتين (ذوى صعوبات التعلم-العاديين) قوام كل منهما (٢٦) تلميذاً وتلميذة. وتم تقسيم المجموعتين على أساس معايير اختبار التحصيل فى العلوم ، حيث حصلت مجموعة ذوى صعوبات تعلم العلوم على درجة المتوسط $-\frac{1}{2}$ انحراف

(*)يتقدم الباحثان بالشكر لإدارة المدرسة عامة ومدرسى العلوم خاصة على التيسيرات التى قدموها للباحثين من أجل إتمام تطبيق الأدوات والبرنامج.

معيارى فأقل مع استبعاد الحالات الطرفية (الانخفاض الشديد فى التحصيل). وحصلت مجموعة العاديين على درجة المتوسط + $\frac{1}{2}$ انحراف معيارى فأعلى مع استبعاد الحالات الطرفية (الارتفاع المبالغ فى التحصيل) وتم تطبيق اختبار الذكاء (اختبار القدرات العقلية) إعداد/فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨٩) على المجموعتين للتجانس واستبعاد حالات التخلف العقلى وجاءت نتائجه على النحو التالى:

جدول رقم (١)

نتائج تجانس المجموعتين في نسب الذكاء

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
مجموعة صعوبات تعلم العلوم	٢٦	١٠٩,٣	٨,١٧	٠,٣٨	غير دالة
مجموعة العاديين	٢٦	١١٠,١	٧,١٤		

من نتائج الجدول رقم (١) نلاحظ تجانس المجموعتين فى الذكاء وذلك لاستبعاد فكرة انخفاض الذكاء لدى عينة صعوبات تعلم العلوم حيث أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات ذكاء المجموعتين جاءت غير دالة.

وتم كذلك تجانس المجموعتين من حيث العمر الزمنى وجاءت نتائجه على النحو التالى:

جدول رقم (٢)

نتائج تجانس المجموعتين في العمر الزمني

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	دلالة ت
مجموعة صعوبات تعلم العلوم	٢٦	١٣,٠٢	٠,٦١	٠,١١	غير دالة
مجموعة العاديين	٢٦	١٣,٠٤	٠,٦٥		

من نتائج الجدول رقم (٢) نلاحظ أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين فى متوسطات درجات العمر الزمنى جاءت غير دالة ومن ثم فهما متجانستان.

ثم بعد ذلك تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع (إعداد/عبدالوهاب محمد كامل ، ١٩٨٩) على عينة ذوى صعوبات تعلم العلوم

بصورة فردية لاستبعاد حالات الخلل العصبى وجاءت درجات عينة الصعوبات التى مثلت عينة البحث الحالى فى حدود نقطة الاشتباه بدرجة من (٢٥- فأقل من ٥٠). ثم طبق على نفس العينة اختبار تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/مصطفى محمد كامل ، ١٩٩٠) وقد تم أخذ العينة والتى قوامها (٢٦) ممن حصلوا على درجات على الجزء اللفظى (أقل من ٢٠) وأقل من (٤٠) على الجزء غير اللفظى. أو حصلوا على درجة كلية أقل من (٦٥) فى الجزأين وذلك للتأكد من وقوعهم فى مجال ذوى صعوبات التعلم.

ثانيا : الأدوات:

١-قائمة أساليب التعلم المفضلة(*) (من إعداد الباحثين) :

بعد القراءة المتعمقة فى مجال أساليب التعلم والإطار النظرى لنموذج "دن" والنماذج المرتبطة به ، والإطلاع على القوائم المختلفة التى أعدت وفق نموذج "دن" وكذلك الإطلاع على المقاييس العربية والمصرية التى وردت فى معظم البحوث ، وبعد تحديد خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم (التحليلى- الشمولى) تم وضع عشرين عبارة للقائمة منها (١٠) عبارات للإسلوب التحليلى ، (١٠) عبارات للإسلوب الشمولى ، يرتب المفحوص على كل عبارة تفضيلاته من (١-٣) من التفضيل الأقل إلى الأعلى ومن ثم تكون مدى الدرجات لكل أسلوب ما بين (١٠-٣٠).

وقد تم حساب بعض المؤشرات لثبات وصدق الأداة على النحو التالى:

الثبات:

تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق بفارق زمنى قدرة (٢٥) يوم على عينة قوامها (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى وبلغت قيم معاملى الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى للأسلوبين على التوالى هى: (٠,٨٧) ، (٠,٨٩) ، كما تم حسابه أيضاً بطريقة التجزئة النصفية لعبارات

(*)ملحق رقم (١).

التحليلي والشمولي وجاءت قيم معاملي الارتباط للنصفين على التوالى (٠,٦٥) ، (٠,٦٦) ، وبعد التعديل أو التصحيح بمعادلة(سبيرمان براون) بلغت (٠,٧٩) ، (٠,٨٠) على التوالى ، وهى قيم توحى بثبات الأداة.

الصدق:

أ-صدق المحكمين:

تم حساب صدق القائمة من خلال عرضها على عدد (١٠) من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والمناهج وطرق تدريس العلوم لحساب صدق التحكيم ، وجاءت آراؤهم بعد عرض المفاهيم الإجرائية للأسلوبين والتوجيه ببعض التعديلات فى صياغة العبارات أو تعديل بعض العبازات على نحو أفضل ، وبعد تجميع تلك التوجيهات بلغت نسب الموافقة على تلك العبارات ما بين (٩٠٪-١٠٠٪) على جميع العبارات.

ب-صدق تقديرات المعلمين مع تقديرات التلاميذ (كمحك خارجي):

وللوصول إلى درجة من الموضوعية لصدق الأداة وخاصة للمتعاملين مع التلاميذ خلال فصل دراسى كامل فقد تم إعطاء ثلاثة من المدرسين أحدهما للعلوم ، وآخر للرياضيات ، وثالث للغة العربية محاضرة عن خصائص التحليلي والشمولى وتم وضعها فى عشرة نقاط للتحليلي وعشرة نقاط للشمولى تماثل قائمة التلميذ ولكن من وجهة نظر المعلم. ويعطى كل معلم تقديرات للتلاميذ من (١-٣) حسب درجة انطباق الصفة عليه ، وبجمع درجات التلميذ من خلال التقديرات الثلاثة للمعلمين وحساب المتوسط. ثم تطبيق قائمة أساليب التعلم المفضلة على هؤلاء التلاميذ وعددهم (٨٢) وحساب معامل الارتباط بين تقدير المعلم وتقدير التلميذ لنفسه وقد بلغت قيمته بين التقديرين (٠,٧٦) للتحليلى ، (٠,٧٣) للشمولى. وبذلك نضمن بدرجة من الثقة ثبات وصدق تلك الأداة وصلاحيتها للاستخدام فى مجال البحث الحالى للكشف عن أسلوبى المعالجة (التحليلى - الشمولى) لدى عينتى البحث.

٢-اختبار المثيرات المفضلة للتعلم(*) (من إعداد الباحثين) :

بعد الاطلاع على المثيرات الخمسة التى تشكل نموذج "دن" رأى الباحثان أن المثيرات السيكولوجية تمثل بأساليب المعالجة (التحليلى ـ الشمولى) والتى سبق شرحها ، أما باقى المثيرات الأربعة سواء الاجتماعية أم البيئية أم الوجدانية أم الفسيولوجية وجد الباحثان أن أقرب هذه المثيرات للقياس والملاحظة هى المثيرات الفسيولوجية التى تتمثل داخل حجرة الدراسة بالمثيرات (البصرية والسمعية واللمسية/الحركية) ، ومن ثم اقتصر قياس تلك المثيرات على هذا النوع ، أما باقى المثيرات تتم وفق الموقف التعليمى داخل حجرة الدراسة ، ومن ثم تم إعداد عشرة مواقف وأمام كل موقف ثلاث تفضيلات الأعلى يأخذ (٣) والأدنى يأخذ (١) وبذلك نستخلص ترتيبات المثيرات المفضلة لدى عينتى البحث وتتراوح درجة كل تفضيل من (١٠-٣٠) لكل مثير.

وتم حساب بعض مؤشرات الثبات والصدق التالية :

الثبات:

تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٨٢) بفارق زمنى قدرة (٢٥) يوماً وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثانى على التوالى (البصرى ٠,٩٠ ، السمعى ٠,٩٣ ، واللمسى/الحركى ٠,٨٤) ، وهى قيم توحي بثبات الاختبار.

الصدق:

أ-صدق المحكمين:

عرضت أسئلة الاختيار على عدد (١٠) من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والمناهج وطرق تدريس العلوم للحكم على صدق قياس العبارة لما وضعت لقياسه وجمعت آراؤهم ولم توصى بحذف أى عبارة وبلغت نسبة الموافقة على العبارات ما بين (٩٠٪-١٠٠٪).

(*)ملحق رقم (٢).

ب-صدق تقديرات المعلمين مع تقديرات التلاميذ (كمحك خارجى):

طلب من (٣) من المدرسين أحدهما للعلوم ، وآخر للرياضيات ، وثالث للغة العربية ممن قضوا مع التلاميذ قرابة الفصل الدراسى وضع تقديرات للتلاميذ على عشرة أسئلة خاصة بتفضيلات المثيرات (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) يتدرج من (٣-١) من أعلى تفضيل إلى أقل تفضيل وصيغت بلغة خاصة بالمعلمين ولكنها تحوى نفس محتوى نسخة التلميذ وتم وضع تفضيلات التلاميذ من وجهة نظر المعلم بالإضافة إلى تفضيلات التلاميذ أنفسهم على الاختبار لعدد (٨٢) تلميذ وتلميذة وجاءت معاملات الارتباط لمتوسط درجات المعلمين ودرجات التلاميذ على الاختبار على النحو التالى: المثيرات البصرية (٠,٦٦) ، وللمثيرات السمعية (٠,٧٢) ، وللمثيرات اللمسية/الحركية (٠,٧١) وهذه القيم جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وتوصى معايير الثبات والصدق للاختبار بإمكانية استخدامه فى البحث الحالى.

٣-اختبار الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم(*) (من إعداد الباحثين):

وقد قام الباحثان بوضع عبارات هذا الاختبار بعد تحديد دقيق لمعنى الاتجاه نحو المادة الدراسية فى معظم الدراسات السابقة من أنها استجابة القبول (الرضا) والنفور (عدم الرضا) أثناء دراسة تلك المادة أو حضور الحصة الدراسية لها أو مقابلة المدرس الخاص بها ... إلخ وتم وضع (٢٤) عبارة منها (١٥) عبارة طردية ، (٩) عبارات عكسية ويجيب عليها التلميذ بنعم أو لا وتتراوح الدرجة على المقياس من (صفر-٢٤) وتم حساب بعض مؤشرات الصدق والثبات لهذه الأداة على النحو التالى:

(*)ملحق رقم (٣).

الثبات:

وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق بفارق (٢٥) يوماً على عينة قوامها (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثانى (٠,٩٤) ، وهو معامل يوحى بثبات الاختبار.

الصدق:

وتم حسابه بطريقة المحك الخارجي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (٨٢) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى على اختبار الاتجاه نحو مادة العلوم ، ودرجاتهم فى مادة العلوم فى نصف العام وجاء معامل الارتباط مساوياً (٠,٧٤) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

٤-الاختبار التشخيصي للتحصيل فى مادة العلوم(**) (من إعداد الباحثين) :

حيث أن الباحثين بصدد تشخيص التحصيل فى مادة العلوم للصف الأول الإعدادى للوصول إلى عينة من ذوى صعوبات تعلم العلوم فقد روعى الآتى:

١- معرفة خطة الوزارة الخاصة بتوزيع منهج العلوم للفصل الدراسى الأول والثانى.

٢- تم اختيار الوحدة الأولى المقررة فى الفصل الثانى وتم تحليل المحتوى الخاص بها.

٣- معرفة الأهداف المعرفية لهذه الوحدة (المجال المعرفى من تصنيف بلوم).

٤- توزيع استبيان على المعلمين والموجهين للمادة لتحديد جوانب القوة والضعف فى تلك الوحدة.

(**)ملحق رقم (٤).

٥- مراجعة هذه الوحدة جيداً وتحليل محتواها واستخراج المفاهيم الأساسية لاستخدامها فى عناصر الاختبار ووضع بعض المفاهيم الأساسية داخل محتوى البرنامج التعليمى وفق نموذج "دن".

٦- وبعد عرض الموضوعات التى تم اختيارها على عدد من الموجهين والمدرسين الأوائل اشاروا إلى أن معظمها شديدة الأهمية وتشكل محاور أساسية للوحدة وتتطابق مع أهداف الوحدة.

وحيث إن الباحثين من خريجى كلية التربية قسمى التاريخ الطبيعى والطبيعة والكيمياء (على الترتيب) فكانت هذه الإرشادات ميسرة وسهله التطبيق لأنها تقع فى مجال اهتمامتهما.

وقد تم وضع (٥٠) مفردة قسمت على خمسة أسئلة رئيسة كل سؤال يحتوى على (١٠) أسئلة قسمت إلى صورتين متكافئتين (أ ، ب) بواقع (٥) مفردات لكل سؤال متضمنه (التكمله من خلال الاختيار من بين الأقواس ، والصح والخطأ - والتعليل واختيار الإجابة الصحيحة من بين الأقواس أيضاً - والمزواجة بين (أ ، ب) واختيار الاسم العلمى من بين الأقواس) وتتراوح الدرجة الكلية لكل صورة ما بين (صفر - ٢٥) وتم وضع مفتاح تصحيح لكل صورة من صورتى الاختبار وتتراوح الدرجة على كل صورة من (صفر - ٢٥) حيث الإجابة الصحيحة بدرجة والخطأ بصفر على كل صورة من صورتى الاختبار. وتم وضع مفتاح تصحيح لكل صورة من صورتى الاختبار وتم حساب بعض المؤشرات التالية للثبات والصدق ومعايير الزمن على النحو التالى:

الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة لعينة قوامها (٨٢) من تلاميذ الصف الأول الإعدادى فبلغ معامل ارتباط الثبات للصورتين (أ ، ب) (٠,٨٦).

الصدق:

تم حساب الصدق بطريقة المحك الخارجى لدرجات الصورة (أ) والصورة (ب) ودرجات نصف العام فى مادة العلوم على نفس العينة وقوامها

(٨٢) وجاءت نتائج المعاملات على النحو التالى (٠,٨٧) مع الصورة (أ) ، (٠,٨٤) مع الصورة (ب) وتلك القيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

حساب معايير الزمن:

تم حساب معايير الزمن على عينة قوامها (٤١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بحساب متوسط الزمن لكل التلاميذ بعد الانتهاء من الإجابة على كامل الاختبار للصورة (أ) ، الصورة (ب). وجاءت المعايير على النحو التالى: متوسط زمن الصورة (أ) (٢١,٣) دقيقة ، متوسط زمن الصورة (ب) (٢٢,٢) دقيقة ، وبحساب متوسط المتوسطين وجد أنه جاء مساوياً (٢١,٧٥) أى (٢٢) دقيقة تقريباً كمتوسط تجريبى للصورتين.

حساب معايير الأداء أو المتوسطات على الاختبار:

تم حساب المعايير (المتوسطات) للصورتين (أ ، ب) على عينة قوامها (٨٢) من مدرسة مسير الإعدادية ومدرسة منشأة عباس الإعدادية بإدارة كفرالشيخ وإدارة سيدى سالم. فبلغ متوسط درجات الصورة (أ) = ١٤,٦ بانحراف معيارى قدرة (٧,٥) وبلغ متوسط درجات الصورة (ب) = (١٤,٧) بانحراف معيارى قدرة (٦,٧).

وبلغ متوسط الصورتي(أ ، ب) = ١٤,٦٥ بانحراف معيارى قدرة (٧,٥) وهذا المعيار هو الذى استخدم فى تصنيف العينة إلى ذوى صعوبات تعلم ومقدار درجاتهم تساوى درجة المتوسط (١٤,٦٥) − $\frac{1}{2}$ (الانحراف المعيارى) = ١٠,٩ أى (١١) تقريباً فأقل مع استبعاد الحالات الطرفية للدرجات ، ودرجات التلاميذ العاديين فى تحصيل العلوم بلغ معيارهم درجة المتوسط (١٤,٦٥) + $\frac{1}{2}$ (الانحراف المعيارى) = ١٨,٤ أى (١٨) درجة تقريباً مع استبعاد الدرجات المتطرفة. وبعد تطبيق تلك المعايير تم اختيار (٢٦) شكلوا عينة ذوى صعوبات التعلم وطبق عليهم باقى الاختبارات التشخيصية و(٢٦) شكلوا عينة العاديين وتم مجانستهم فى العمر الزمنى والذكاء (كما سبق فى جدول (١ ـ ٢).

٥-اختبارات القدرات العقلية للفئة العمرية من (١٢-١٤) سنة إعداد/فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨٩):

اعتمد الاختبار على تكامل نظريات التكوين العقلى (ثرستون ـ جليفورد ـ بياجيه) حيث يرى أن الذكاء العام هو محصله عدد من القدرات المختلفة ، وهو اختبار جمعى وعدد أسئلته (٩٠) سؤالاً يطبق فى (٣٠) دقيقة بعد قراءة التعليمات ويصحح باستخدام مفتاح تصحيح مثقب ، فإذا حصل الفرد على درجة أقل من (٢٥) يفضل إعادة تقدير الذكاء باختبار آخر فردى. وقد قام معد المقياس بحساب ثباته بالتجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٨) وبعد التصحيح (٠,٩٣) وحساب الصدق عن طريق المحك الخارجى لدرجات اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية ، وبلغت الدرجات على قيمة معاملى الارتباط على التوالى (٠,٧٤ ، ٠,٨٢) على عينة قوامها (٣٠٠) ، ولقد تم استخدام هذا الاختبار فى عدد من البحوث (للباحث الأول).

٦-اختبار المسح النيرولوجى السريع إعداد/محمد عبدالوهاب كامل(١٩٨٩):

وضع هذا المقياس موتى ورفاقه Mutt., N, et al (١٩٧٨) وأعده للبيئة المصرية عبدالوهاب محمد كامل (١٩٨٩) ويعد أسلوب مختصر يستغرق (٢٠) دقيقة لتطبيقه. وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيرولوجى فى علاقته بالتعلم ويتكون الاختبار من (١٥) مهمة قابله للملاحظة تساعد فى التعرف على ذوو صعوبات التعلم من سن (٥) سنوات وتصنف الدرجة المرتفعة على المقياس والتى تزيد عن (٥٠) وتشير للمعاناة من مشكلات تعلم ، ودرجة الاشتباه على المقياس تتراوح من (٢٥ إلى أقل من ٥٠) ويدخل فى تلك الفئة ذوى صعوبات التعلم الدرجة العادية من (٢٥ فأقل) وتشير لحالة السواء على كل الاختبارات وتم تقنين الأداة فى البيئة الأجنبية ، وقام معد الأداة للبيئة المصرية بحساب الثبات والصدق له واستخدم الاختبار فى معظم دراسات صعوبات التعلم فى البيئة المصرية.

٧-مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم): (أعده/مصطفى محمد كامل ، ١٩٩٠)

وضعه مايكلبست Myklebust (١٩٧١) وأعده للبيئة المصرية مصطفى محمد كامل (١٩٩٠) ويتكون المقياس من قائمة ملاحظة سلوكية للأطفال على خمسة خصائص (الفهم السماعى - اللغة المنطوقة - التوجه - التآزر الحركى - السلوك الشخصى/الاجتماعى) وقد يلاحظ تلك المؤشرات المعلم أو الأب أو الأم كل من له صله بالطفل ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة ، وتتم الملاحظات على تقدير خماسى (٣) متوسط ، (١ ، ٢) أقل من المتوسط (٤ ، ٥) فوق المتوسط والدرجة المرتفعة تنفى وجود صعوبات تعلم ومعايير المقياس إذا حصل التلميذ على أقل من (٢٠) درجة على الجزء اللفظى وأقل من (٤٠) درجة على الجزء غير اللفظى أو على درجة كلية أقل من (٦٥) درجة يصنف فى فئة ذوى صعوبات التعلم. وتم حساب صدق وثبات ومعايير الأداة فى البيئتين الأجنبية والمصرية ، واستخدم فى كثير من الدراسات فى مجال صعوبات التعلم فى البيئة المصرية.

ثالثاً: وصف البرنامج التعليمى القائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم:

١-الهدف العام للبرنامج:

إكساب التلاميذ المفاهيم الخاصة ببعض دروس الوحدة الأولى (الفصل الدراسى الثانى) لمادة العلوم فى ضوء الأسلوب (التحليلى - الشمولى) والمثيرات المناسبة (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) ، ويندرج تحت الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل فيما يلى:

أ- تعريف التلاميذ بالأساليب الخاصة بالتعلم ، أو المعالجة خاصة الشمولى والتحليلى.

ب- تعريف التلاميذ بالمثيرات الخاصة باكتساب المعرفة ، أو ما يسمى بالقدرات الإدراكية (بصرى - سمعى - لمسى/حركى).

جـ- تعريف التلاميذ بأهمية التناغم ، أو المواءمة بين أسلوبهم فى التعلم وأسلوب عرض المعلومات عليهم.

٢-الأساس النظرى للبرنامج التعليمى:

يقوم البرنامج التعليمى المستخدم فى هذا البحث على نموذج "دن" Dunn لأساليب التعلم ، لأن نتائج الدراسات على هذا النموذج أظهرت أن التلاميذ الذين روعيت تفضيلات أساليب تعلمهم قد تحسن تحصيلهم واتجاهاتهم على نحو دال عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين لم تراع أساليبهم المفضلة فى التعلم (Gremli & Gremli, ٢٠٠٠: ٢٩). كما أجرى على هذا النموذج أكثر من (٨٠٠) بحثا فى بيئات مختلفة ، كما تم تطبيق هذا النموذج على تلاميذ المدارس الوسطى وأثبتت جميعها تحسن التحصيل والاتجاه نحو المادة الدراسية ، ومن تلك الدراسات والبحوث (Farkas, ٢٠٠٣). كما يقوم هذا البرنامج المعد على نتائج بعض الدراسات السابقة التى بنيت برامجها فى ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم منها ستون (١٩٩٢) Stone ، أكونيل O'connell (٢٠٠٠) ، سوليفان وآخرين (٢٠٠١) Sullivan, et al ، فاين (٢٠٠٢) Fine والتى خلصت فى مجملها إلى أن التلاميذ الذين تعلموا مادة العلوم وفق أساليب التعلم المفضلة لديهم تفوقوا على التلاميذ الذين لم يتعلموا وفق أساليب التعلم المفضلة لديهم. بالإضافة إلى تحسن الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم ، مما يؤكد على كفاءة نموذج "دن" لأساليب التعلم فى تحسين التحصيل الدراسى والاتجاه نحوه. ووفقاً لهذا النموذج يقوم الباحثان بتقسيم التلاميذ بعد التشخيص القائم على أساس أسلوب المعالجة إلى (تحليلين - شموليين) وعلى أساس القدرات الإدراكية الثلاث (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) ، ثم تعليمهم المفاهيم الخاصة ببعض دروس الوحدة الأولى لمادة العلوم فى ضوء أسلوب معالجتهم وقدراتهم الإدراكية المفضلة. فمثلاً التلاميذ التحليلين/السمعيين ثم تعليمهم وفق عرض المعلومة عليهم بشكل تسلسلى وجو هادئ وفى حصة رسمية عن طريق شريط كاسيت ، أى وفق معالجتهم (تحليلى) ، وقدراتهم الإدراكية (السمعى)

، أما التلاميذ الشموليين/السمعيين تم تعليمهم وفق عرض المعلومة بشكل كلى وعدم وضع الهدوء فى الاعتبار والحصة غير رسمية عن طريق شريط كاسيت ، أى وفق معالجتهم (شمولى) ، وقدراتهم الإدراكية (السمعى) وهكذا يتم تعليم كل مجموعة على حدة وفق معالجتهم فالتحليليين والشموليين يتم تعليمهم فى ضوء أسلوب معالجتهم وقدراتهم الإدراكية المفضلة.

٣-وصف محتوى البرنامج التعليمى:

تكون البرنامج التعليمى المستخدم فى البحث الحالى من (٢٢) جلسة (١١) جلسة للتلاميذ الشموليين (عاديين- ذوى صعوبات) - (١١) جلسة للتلاميذ التحليليين (عاديين - ذوى صعوبات)، وقد كانت الفترة الزمنية للجلسة المقدمة للتلاميذ الشموليين والتحليليين كل مجموعة على حدة (٤٥) دقيقة أى حصة دراسية وفى نهاية كل جلسة يتم التقويم ، حتى لا ينتقل التلاميذ من جلسة إلى أخرى إلا إذا اتقنوا محتويات الجلسة السابقة ، وقد راعى الباحثان التعزيز المادى (مساطر - أقلام - كراسات - ...) والتدعيم المعنوى (تصفيق حاد - ممتاز - برافو - ...). أما عن محتوى البرنامج التعليمى فتم بناءه على بعض دروس الوحدة الأولى لمادة العلوم (الفصل الدراسى الثانى) للصف الأول الاعدادى.

جدول رقم (٣)

ملخص محتوى جلسات البرنامج التعليمى وعددها وزمن كل جلسة والأدوات والتدريبات

المستخدمة داخل كل جلسة والهدف منها:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة			مدة الجلسة	الأدوات والتدريبات	الهدف من الجلسة
		شمولى	تحليلى			
الأولى	التهيئة للبرنامج	١	١	٤٥ دقيقة	نموذج مجسم للكرة الأرضية	١- توثيق العلاقة بين الباحثين والتلاميذ. ٢- عرض خطة العمل والتعريف بالبرنامج. ٣- التحفيز للاشتراك فى البرنامج. ٤- تعريف التلاميذ ببعض الأساليب المفضلة فى التعلم وأن لكل تلميذ أسلوبه المفضل فى اكتساب المعلومات.
الثانية	نشأة الأرض	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت ـ مجسم المجموعة الشمسية ـ تصميم نموذج للمجموعة الشمسية ـ لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على كوكب الأرض. ٢- أن يميز التلاميذ بين كوكب الأرض وباقى كواكب المجموعة الشمسية. ٣- أن يستشعر التلاميذ جهود العلماء السابقين فى البحث فى موضوع الكواكب والمجموعة الشمسية.
الثالثة	طبقات الأرض	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت ـ مجسم يوضح القشرة الأرضية ـ الوشاح ـ لب الأرض ـ تصميم نموذج لطبقات الأرض ـ لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على طبقات الأرض. ٢- أن يميز التلاميذ بين اللب الداخلى واللب الخارجى للأرض. ٣- أن يستشعر التلاميذ جهود العلماء فى البحث فى طبقات الأرض المختلفة.
الرابعة	الصخور النارية	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت ـ نماذج من صخور البيئة (الجرانيت ـ البازلت) ـ لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على أنواع الصخور المختلفة. ٢- أن يتعرف التلاميذ على الصخور النارية ولماذا سميت بذلك. ٣- أن يستشعر التلاميذ جهود العلماء فى البحث فى الصخور النارية.
الخامسة	الصخور الرسوبية	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت ـ نماذج بيئية لبعض أنواع الصخور الرسوبية ـ الحجر الجيرى ـ الطباشير كمثال للصخور الجيرية ـ	١- أن يتعرف التلاميذ على الصخور الرسوبية ولماذا سميت بذلك. ٢- أن يميز التلاميذ بين أنواع الصخور الرسوبية المختلفة. ٣- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء فى البحث فى مختلف الصخور الرسوبية.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة			مدة الجلسة	الأدوات والتدريبات	الهدف من الجلسة
					الحجر الرملي كمثال للصخور الرملية - قطعة من التربة الطينية كمثال للتربة الطينية - لعب الأدوار	
السادسة	تفتيت الصخور الرسوبية طبيعياً	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت - قطعة من الصخور الرسوبية - إجراء تجربة في المعمل على الصخور الرسوبية توضح كيفية تفتيتها طبيعياً - لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على كيفية تفتيت الصخور الرسوبية طبيعياً. ٢- أن يميز التلاميذ بين مفاهيم التعرية والنقل والترسيب. ٣- أن يتعرف التلاميذ على خصائص الصخور الرسوبية. ٤- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في مراحل تكوين الصخور الرسوبية وخصائصها.
السابعة	تفتيت الصخور الرسوبية كيميائياً	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت - إجراء تجربة في المعمل على الصخور الرسوبية توضح تفتتها كيميائياً - لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على كيفية تفتيت الصخور الرسوبية كيميائياً. ٢- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في تفتت الصخور الرسوبية كيميائياً.
الثامنة	الصخور الرسوبية وتكوين البترول	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت - مجسم لبئر بترول - تصميم مجسم لبئر بترول	١- أن يتعرف التلاميذ على العلاقة بين الصخور الرسوبية وتكوين البترول. ٢- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في العلاقة بين الصخور الرسوبية وتكوين البترول.
التاسعة	الصخور المتحولة	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت - نماذج بيئية للصخور المتحولة (الأردواز - الرخام) - لعب الأدوار	١- يتعرف التلاميذ على طبيعة الصخور المتحولة. ٢- أن يتعرف التلاميذ على أنواع الصخور المتحولة. ٣- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في الصخور المتحولة.
العاشرة	دورة تكوين الصخور	١	١	٤٥ دقيقة	شريط كاسيت - مخطط يعرض كيفية تحول الصخور - نماذج بيئية للصخور الرسوبية والمتحولة والنارية - لعب الأدوار	١- أن يتعرف التلاميذ على دورة تكوين الصخور. ٢- أن يتعرف التلاميذ على كيفية تحول الصخور من صخور إلى أخرى. ٣- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في دورة تكوين وتحول الصخور.
الحادية	الجاذبية	١	١	٤٥	شريط كاسيت - مجسم	١- أن يتعرف التلاميذ على الجاذبية الأرضية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة			مدة الجلسة	الأدوات والتدريبات	الهدف من الجلسة
عشرة				دقيقة	للمد والجزر واستخدام التوربين الموجود على الشاطئ في توليد الكهرباء - تصميم مجسم للمد والجزر - لعب الأدوار	وفوائدها. ٢- أن يتعرف التلاميذ على ظاهرة المد والجزر وفائدتها. ٣- أن يقدر التلاميذ جهود العلماء في البحث في الجاذبية الأرضية والمد والجزر.

٤-الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى شهر ونصف ، وقد تراوحت الجلسات ما بين (٣-٥) جلسات أسبوعياً بحجرة التطوير التكنولوجي ومعمل العلوم بمدرسة منشأة عباس الإعدادية بمركز سيدى سالم على عينة قوامها (٥٢) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الإعدادى منهم (٢٦) تلميذاً وتلميذة لديهم صعوبات تعلم في العلوم ، (٢٦) تلميذاً وتلميذة من العاديين. مجموعة ذوى صعوبات التعلم منهم (١٧) تحليلى + (٩) شمولى ومنهم (٨) يفضلون المثيرات البصرية ، (٦) يفضلون المثيرات السمعية ، (١٢) يفضلون المثيرات اللمس/حركية. وعلى الجانب الآخر جاءت مجموعة العاديين منهم (١٧) تحليلى + (٩) شمولى منهم (١٤) يفضلون المثيرات البصرية ، (٨) يفضلون المثيرات السمعية ، (٤) يفضلون المثيرات اللمس/حركية. وقد تم تدريب الشموليين وعددهم (١٨) فى المجموعتين معاً وقد تم تدريب التحليليين وعددهم (٣٤) فى المجموعتين معاً.

٥-أسس اختيار محتوى البرنامج التعليمى وكيفية تنفيذه وتقويمه:

يتضمن محتوى البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة والتدريبات الخاصة ببعض دروس الوحدة الأولى فى العلوم (الفصل الدراسى الثانى) من منهج الكتاب المدرسى المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتم تحويل تلك الأنشطة والتدريبات فى ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم إلى نوعى المعالجة (شمولى- تحليلى) ، والقدرات الإدراكية (بصرى-سمعى-

لمسى/حركى) ،ثم تعليم التلاميذ وفق أساليب تعلمهم المفضلة والمثيرات المفضلة ، وقد تم تحديد بعض الأسس فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة منها الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والتى تتبلور فى تعليم التلاميذ على النماذج البيئية المألوفة والمحيطة فى بيئتهم ، كذلك تبسيط المعلومات فى إطار لعب الأدوار وتوفير الجو النفسى والمناخ التربوى داخل إطار التدريب حتى يراعى الباحثان تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين ذوى الأسلوب المتماثل معاً فى آن واحد ، إقامة جو من الألفة والحب بين الباحثين وعينة البحث ، أما عن كيفية تنفيذ البرنامج ، قام الباحثان بتحديد المدى الزمنى للبرنامج ، وعدد الجلسات ، ثم مراعاة ترتيب الجلسات حسب مفردات المقرر ، ثم تحديد زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة ، أما عن تقويم البرنامج فتتضمن كل جلسة على تقويم خاص وهذا يعتبر تقويماً مبدئياً ، اما عن التقويم النهائى للبرنامج فيتم إجراؤه من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلى والبعدى لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) كل على حدة ، ثم حساب الفروق فى القياس البعدى لديهما والقبلى للعاديين والبعدى لذوى صعوبات التعلم على متغيرى البحث.

٦-التحقق من صلاحية البرنامج التعليمى المستخدم :

قام الباحثان بعرض البرنامج التعليمى على مجموعة من السادة المحكمين (أعضاء هيئة التدريس- المعلمين- الموجهين) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه ، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم وبذلك يتحقق للباحثين الثقة فى صدق وصلاحية استخدام البرنامج مع عينتى البحث الحالى.

خطوات الدراسة :

١-تم وضع أدوات الدراسة بعد فحص الإطار النظرى والدراسات السابقة لنموذج "دن" وهى :

أ-اختبار تشخيصي للتحصيل في مادة العلوم الصورتين (أ ، ب)/إعداد الباحثين.

ب-قائمة أساليب التعلم (وفق نموذج "دن") (تحليلي- شمولي)/إعداد الباحثين.

جـ-اختبار المثيرات المفضلة وفق نموذج "دن" (بصرى-سمعي-لمسي/حركي)/إعداد الباحثين.

د-اختبار الاتجاه نحو مادة العلوم/إعداد الباحثين.

هـ-تم وضع البرنامج التعليمي وفق نموذج "دن" للوحدة الأولى من مقرر العلوم للصف الأول الإعدادى في الفصل الدراسي الثانى/إعداد الباحثين.

٢-تم عمل مؤشرات الثبات والصدق ومعايير الزمن والأداء للاختبار التشخيصي للتحصيل والثبات والصدق لباقي الأدوات.

٣-اختيار عينة صعوبات تعلم العلوم وعينة العاديين وفق معايير الاختبار التشخيصي للتحصيل في مادة العلوم.

٤-عمل تجانس بين المجموعتين في العمر الزمني والذكاء.

٥-تطبيق اختبارات الاتجاه نحو مادة العلوم وقائمة أساليب التعلم واختبار المثيرات المفضلة على المجموعتين (الصعوبات والعاديين) وقد سبق تطبيق الاختبار التشخيصي للتحصيل وهو محك التصنيف للمجموعتين.

٦-تم تطبيق بعض الأدوات التشخيصية لذوى صعوبات التعلم مثل المسح النيرولوجي السريع- وقائمة ملاحظة سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم كمحكات للتأكد من أن تلك الأفراد يقعون في حدود معايير صعوبات التعلم.

٧-تعليم الوحدة الأولى وفق نموذج "دن" من خلال مراعاة الأسلوب المفضل (تحليلي - شمولي) وكذلك المثيرات المفضلة بواقع (١١) جلسة لكل أسلوب وبواقع (٣-٥) جلسات أسبوعياً في إطار زمن حصة الفصل الدراسي (٤٥)

دقيقة (للمجموعتين التجريبيتين العاديين وذوى صعوبات التعلم) التحليليين (معاً من المجموعتين) والشموليين (معاً من المجموعتين).

٨-بعد تطبيق البرنامج والانتهاء منه تم تطبيق الأدوات التالية:

أ-الاختيار التشخيصي للتحصيل الصورة (ب).

ب-اختيار الاتجاه نحو مادة العلوم.

٩-إجراء التحليل الإحصائى المناسب وفق فروض البحث باستخدام:

أ-تحليل التباين الأحادى.

ب-اختبار "ت".

جـ-مربع إيتا لحجم التأثير لقيمة "ف".

د-النسب المئوية لانتشار المثيرات المفضلة وأساليب التعلم ودلالتهما لدى عينتى البحث ولدى كل عينة على حده.

١٠- تم تفسير النتائج فى ضوء نموذج "دن" والدراسات السابقة

نتائج البحث:

نتائج الإحصاء الوصفى لمتغيرات البحث:

جدول رقم (٤) جدول الإحصاء الوصفى ن = ٨٢

المتغير	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء
العمر	١٣,١٢	٠,٤٩	٠,١٣
الذكاء	١١٠	٧,٤	٠,٣٨
اختبار المسح النيرولوجى	٣٤,٩	٣,٣	٠,٨١
مقياس تقدير سلوك التلميذ	٥٧,٨	٤,٢	٠,٤٠
التحصيل فى العلوم	١٤,٦	٧,٥	-٠,٥٣
الاتجاه نحو العلوم	١٥,٢٨	٢,٤٢	-٠,٧٧
القدرات الادراكية			
المثيرات المفضلة:			
١- المثير البصرى	٢١,٤١	٢,٩	-٠,٠٠٥
٢- المثير السمعى	١٩,٣٣	٢,٧٢	-٠,٠٢٧
٣- المثير اللمسى/الحركى	١٩,٢٨	٣,١	٠,٢٣
أساليب المعالجة:			
١- الأسلوب التحليلى	٢٣,١	٣,١	٠,٦٩
٢- الأسلوب الشمولى	٢٠,٨	٣,١	٠,٨٢

وقد استخدمت المتوسطات كمعايير للتقسيم إلى مجموعات سواء فى تفضيل المثيرات (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) أم أساليب المعالجة (تحليلى - شمولى) وكذلك معايير التحصيل التى استخدمت لتقسيم المجموعتين التجريبيتين إلى صعوبات تعلم علوم وعاديين بناء على قيمة المتوسط $\pm \frac{1}{2}$ انحراف معيارى.

نتائج الفرض الأول:

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق بين للقياسين (القبلى - البعدى) لدى عينة صعوبات التعلم على متغير التحصيل الدراسى فى العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	قبلى		بعدى		الفرق	قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع				
بين المجموعات	٨١٦,٠٧٧	١	٨١٦,٠٧٧	٥٣,٨٧٦	٠,٠١	٩,٨٧ ن=٢٦	٢,٩	١٧,٧٩ ن=٢٦	٤,٦٥	٧,٩٢	١٣,٤٩	٠,٠١	١,٠٣
داخل المجموعات	٧٥٧,٣٦٥	٥٠	١٥,١٤٧										
الكلى	١٥٧٣,٤٤٢	٥١											

حدود حجم التأثير[٥] ، ٠,٠٢ صغير ، ٠,٥ متوسط ، ٠,٨ كبير.

من نتائج الجدول رقم(٥)يتضح أن قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم فى تحصيل مادة العلوم لدى عينة صعوبات تعلم العلوم ، وبحساب قيمة "ت" للعينات المرتبطة أظهرت قيمتها دلالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط القياس البعدى ، مما يؤكد تأثير البرنامج المستخدم وبلغ قيمة حجم التأثير (مربع إيتا) لهذا البرنامج (١,٠٣) وهى قيمة دالة وفق جداول حجم التأثير وقوته.

---

(٥)رشدى فام منصور، ١٩٩٧ ، ص ٥٧-٧٥.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق بين القياسين (القبلى - البعدى)

لعينة صعوبات التعلم على متغير الاتجاه نحو المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	قبلى		بعدى		الفرق	قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع				
بين المجموعات	٤١٥,٥٥٨	١	٤١٥,٥٥٨	٨٩,١٩	٠,٠١	١٤,٥٧	٢,٢٧	٢٠,٢٣	٢,٠٥	٥,٥٦	١٥,٧٤	٠,٠١	١,١٣
داخل المجموعات	٢٣٢،٩٦٢	٥٠	٤,٦٥٩										
الكلى	٦٤٨,٥٢٠	٥١											

من نتائج الجدول رقم(٦)يتضح أن قيمة "ف" دالة عند مستوى(٠,٠١) للفروق بين القياسين القبلى والبعدى على متغير الاتجاه نحو مادة العلوم لدى عينة صعوبات تعلم العلوم ، وبحساب قيمة "ت" أظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط درجات القياس البعدى مما يشير إلى تأثير البرنامج المستخدم فى تحسين الاتجاه نحو المادة وبلغ قيمة حجم التأثير (مربع إيتا) (١,١٣) وهو حجم يشير للتأثير القوى للبرنامج.

نتائج الفرض الثانى:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادى للقياسين (القبلى ـ البعدى) كل قياس على حده بحسب تباين المثيرات المفضلة للتعلم (بصرى ـ سمعى ـ لمسى/حركى) لعينة صعوبات تعلم العلوم على متغيرى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها

مصدر التباين		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة "ف"
بين المجموعات	تحصيل قبلى	٢٧,٧٣٧	٢	١٣,٨٧	١,٦٩	غير دالة
داخل المجموعات		١٨٩,٠٤٢	٢٣	٨٢٢		
كلى		٢١٦,١٧٩	٢٥			
بين المجموعات	تحصيل بعدى	١١,٦١٨	٢	٥,٨٩	٠,٢٥	غير دالة
داخل المجموعات		٥٢٨,٩٦٩	٢٣	٢٢,٩٩٩		
كلى		٥٤٠,٥٨٧	٢٥			
بين المجموعات	اتجاه قبلى	١,٤٧١	٢	٠,٧٣٦	٠,١٣	غير دالة
داخل المجموعات		١٢٦,٨٧٥	٢٣	٥,٥٢		
كلى		١٢٨,٣٤٦	٢٥			
بين المجموعات	اتجاه بعدى	٢,٨٧٤	٢	١,٤١٢	٠,٣٢	غير دالة
داخل المجموعات		١٠١,٧٩٢	٢٣	٤,٤٢٦		
كلى		١٠٤,٦١٦	٢٥			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٧) عدم وجود تأثير دال لتباين المثيرات المفضلة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لا فى القياس القبلى ولا فى القياس البعدى ، مما يؤكد على استقلالية تفضيل كل فرد لمثيرات محددة تساعده فى إكتساب معلوماته.

نتائج الفرض الثالث:

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادى للقياسين (القبلى ـ البعدى) كل قياس على حده بحسب تباين أساليب التعلم المفضلة (تحليلى ـ شمولى) لعينة صعوبات تعلم العلوم على متغيرى

التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها

مصدر التباين		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة "ف"
تحصيل قبلى	بين المجموعات	١,٣٢١	١	١,٣٢١	٠,١٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٥,٤٥٨	٢٤	٨,٩٧٧		
	كلى	٢١٦,٧٧٩	٢٥			
تحصيل بعدى	بين المجموعات	٤٤,٠٢٨	١	٤٤,٠٢٨	٢,١٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٦,٥٥٩	٢٤	٢٠,٦٩٠		
	كلى	٥٤٠,٥٨٧	٢٥			
اتجاه قبلى	بين المجموعات	١١,٤٠٥	١	١١,٤٠٥	٢,٣٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٦,٩٤١	٢٤	٤,٨٧٣		
	كلى	١٢٨,٣٤٦	٢٥			
اتجاه بعدى	بين المجموعات	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤,٦١٤	٢٤	٤,٣٥٩		
	كلى	١٠٤,٦١٥	٢٥			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم "ف" ومربع إيتا جميعها غير دالة لتأثير تباين أساليب التعلم (تحليلى ـ شمولى) فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة صعوبات التعلم ، وتؤكد تلك النتائج وجود استقلالية لأساليب التعلم وأن أسلوب الفرد يميزه فى استقباله المعلومات ومعالجتها.

نتائج الفرض الرابع:

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق بين القياسين (القبلى - البعدى)

لدى عينة العاديين على متغير التحصيل الدراسى فى العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	قبلى		بعدى		الفرق	قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع				
بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	١٩٨,١٢٠ ٢٣٢,٠٤٨ ٤٣٠,١٦٨	١ ٥٠ ٥١	١٩٨,١٢٠ ٤,٦٤١	٤٢,٦٩	دالة ٠,٠١	١٩,٩٠	٢,٦٦	٢٣,٨١	١,٤٨	٣,٩١	٩,٩٣	دالة ٠,٠١	٠,٩٢

من نتائج الجدول رقم (٩) يتضح أن قيمة "ف" لتأثير البرنامج على التحصيل لدى عينة العاديين دالة عند مستوى (٠,٠١) وبحساب قيمة "ت" للعينات المرتبطة أظهرت قيمتها دلالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسط درجات القياس البعدى مما يؤكد على فعالية البرنامج المستخدم وبحساب قيمة (مربع إيتا) لحجم التأثير وجد إنها (٠,٩٢) وهى قيمة دالة.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق بين القياسين (القبلى - البعدى)

لدى عينة العاديين على متغير الاتجاه نحو مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	قبلى		بعدى		الفرق	قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع				
بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	٢٢٠,١٧٣ ١٨٦,٨٠٨ ٤٠٦,٩٨١	١ ٥٠ ٥١	٢٢٠,١٧٣ ٣,٧٣٦	٥٨,٩٣	٠,٠١	١٨,٤٦	٢,٢٧	٢٢,٥٨	١,٥٣	٤,١٢	١٢,٣١	٠,٠١	١,٠٨

من نتائج الجدول رقم (١٠) يضح أن قيمة "ف" لتأثير البرنامج المستخدم على الاتجاه نحو المادة لدى عينة التلاميذ العاديين دالة عند مستوى

(٠,٠١) ، وبحساب قيمة "ت" لوحظ وجود فرق دال عند مستوى (٠,٠١) لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدى ، مما يؤكد على فعالية البرنامج المستخدم في تحسين الانجاه نحو مادة العلوم وبلغت قيمة حجم التأثير (مربع إيتا) لهذا البرنامج (١,٥٨) وهى قيمة دالة.

نتائج الفرض الخامس:

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادى للقياسين (القبلى ـ البعدى) كل قياس على حده بحسب تباين المثيرات المفضلة للتعلم (بصرى ـ سمعى ـ لمسى/حركى) لدى عينة العاديين على متغيرى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها

مصدر التباين		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة "ف"
تحصيل قبلى	بين المجموعات	٢٥,٧٠٦	٢	١٢,٨٥٣	١,٩٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥١,٨٠٤	٢٣	٦,٦		
	كلى	١٧٧,٥١٠	٢٥			
تحصيل بعدى	بين المجموعات	٥,٠١٦	٢	٢,٥٠٨	١,١٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩,٥٢٢	٢٣	٢,١٥٣		
	كلى	٥٤,٥٣٨	٢٥			
اتجاه قبلى	بين المجموعات	١٤,٢٤٧	٢	٧,١٢٤	١,٤٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤,٢١٤	٢٣	٤,٩٦٦		
	كلى	١٢٨,٤٦١	٢٥			
اتجاه بعدى	بين المجموعات	٣,٨٨٢	٢	١,٩٤١	٠,٨٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤,٤٦٤	٢٣	٢,٣٦٨		
	كلى	٥٨,٣٤٦	٢٥			

يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) عدم وجود تأثير دال لتباين مثيرات التعلم المفضلة على متغيرى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى العاديين سواء قبل تقديم البرنامج أم بعده ، مما يؤكد على استقلالية هذه

المثيرات فى تأثيرها على التحصيل والاتجاه وأن هذه المثيرات لا تحدث بينها تباينات فى التحصيل ، لأن كل فرد ربما يستخدم هذا المثير المفضل لديه فى أعلى استثمار للتحصيل والاتجاه نحو المادة.

نتائج الفرض السادس:

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للقياسين (القبلى ـ البعدى) كل قياس على حده بحسب تباين أساليب التعلم المفضلة (تحليلى ـ شمولى) لدى عينة العاديين على متغيرى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها

مصدر التباين		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة "ف"	مربع إيتا (ف)	تحليلى		شمولى		قيمة "ت"	دلالة "ت"
								م	ع	م	ع		
بين المجموعات	تحصيل قبلى	٣٣,٩٥١	١	٣٣,٩٥١	٥,٦٨	دالة ٠,٠٥	٠,٤٩ تأثير متوسط	٢٠,٧٤	٢,٣٥	١٨,٣٣	٢,٦٢	٢,٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات		١٤٣,٥٥٩	٢٤	٥,٩٨٢									
كلى		١٧٧,٥١٠	٢٥										
بين المجموعات	تحصيل بعدى	١٠,٦٢٠	١	١١,٦٢٠	٦,٤٩	دالة ٠,٠٥	٠,٥٢ تأثير متوسط	٢٤,٢٩	٠,٩٩	٢٢,٨٩	١,٨٥	٢,٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات		٤٢,٩١٨	٢٤	١,٧٨٨									
كلى		٥٣,٥٣٨	٢٥										
بين المجموعات	اتجاه قبلى	٦,٤٣٥	١	٦,٤٣٥	١,٢٧	غير دالة							
داخل المجموعات		١٢٢,٠٢٦	٢٤	٥,٠٨٤									
كلى		١٢٨,٤٦١	٢٥										
بين المجموعات	اتجاه بعدى	٠,٨١٧	١	٠,٨١٧	٠,٣٤١	غير دالة							
داخل المجموعات		٥٧,٥٢٩	٢٤	٢,٣٩٧									
كلى		٥٨,٣٤٦	٢٥										

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٢) أن قيمة "ف" وقيم "ت" وقيم مربع إيتا لحجم التأثير بالنسبة لأساليب المعالجة لدى عينة العاديين جاءت دالة لصالح الأسلوب التحليلى سواء فى القياس القبلى أم القياس البعدى مقارنة

بالأسلوب الشمولى عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، على حين لم تظهر فروق لتأثير تباين أساليب المعالجة على الاتجاه نحو مادة العلوم قبل وبعد البرنامج وهذه الجزئية تتفق مع نتائج جدول رقم (٨) لعينة الصعوبات بالفرض الثالث.

نتائج الفرض السابع:

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق فى القياس البعدى لدى عينتي البحث

(ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) على متغير التحصيل الدراسي في العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات	٤٧١,٠٠٥	١	٤٧١,٠٠٥	٣٩,٥٧	٠,٠١	١٧,٧٩	٤,٦٥	٢٣,٨١	١,٤٨	٦,٢٩	٠,٠١	٠,٨٨ تأثير قوى
داخل المجموعات	٥٩٥,١٢٥	٥٠	١١,٩٠٣									
الكلي	١٠٦٦,١٣٠	٥١										

من الجدول رقم (١٣) يتضح أن أن قيم "ف" و"ت" ، ومربع إيتا أشارت إلى أن دلالة الفروق بين درجات التحصيل لدى عينتي البحث جاءت لصالح العاديين ، وهذا شئ متوقع لأن درجات العاديين وفق المعايير الخاصة بالاختبار التشخيصي للتحصيل كانت مرتفعة ، ولذلك سوف نحسب دلالة فروق الكسب فيما يلى حتى نتخلص من تأثير الفروق فى التحصيل القبلى.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" للفروق فى القياس البعدى لدى عينتي البحث

(ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) على متغير الاتجاه نحو مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات	٧١,٥٥٨	١	٧١,٥٥٨	٢١,٩٥	٠,٠١	٢٠,٢٣	٢,٠٥	٢٢,٥٨	١,٥٣	٤,٦٩	٠,٠١	٠,٦٦ فوق المتوسط
داخل المجموعات	١٦٢,٩٦٢	٥٠	٣,٢٥٩									
الكلي	٢٣٤,٥٢٠	٥١										

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن قيم "ف" ، "ت" ، ومربع إيتا جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لدى عينتي البحث لصالح العاديين ، وهذا أيضاً أمر طبيعي لأن المتوسطين من البداية بينهما فروق وأن الفروق لازالت لصالح العاديين ، ومن ثم سوف نحسب فروق الكسب فيما يلى.

نتائج الفرض الثامن:

جدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى القياسين (القبلى ـ البعدى) على متغير التحصيل الدراسي فى مادة العلوم لدى عينتي البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات	٢١٠,٠٠٥	١	٢١٠,٠٠٥	٣٢,٣٢	٠,٠١	٧,٩٢	٢,٩٩	٣,٩٠	٢,٠١	٥,٦٩	٠,٠١	٠,٨٠ تاثير قوى
داخل المجموعات	٣٢٤,٨٥٦	٥٠	٦,٤٩٧									
الكلي	٥٣٤,٨٦١	٥١										

من نتائج الجدول رقم (١٥) يتضح أن قيم "ف" ، "ت" ، ومربع إيتا جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) للفروق بين متوسطات درجات الكسب للقياسين القبلي والبعدى لدى عينتي البحث لصالح عينة ذوى صعوبات التعلم ، وهذا يظهر أن استفادة تلك العينة من البرنامج أعلى من مجموعة العاديين على متغير التحصيل الدراسى.

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الكسب في القياسين (القبلي ـ البعدى) على متغير الاتجاه نحو مادة العلوم لدى عينتي البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٠,٧٦٩ ١٥٨,٥٣٨ ١٨٧,٣٠٨	١ ٥٠ ٥١	٣٠,٧٦٩ ٣,١٣١	٩,٨٣	٠,٠١	٥,٦٥	١,٨٣	٤,١٢	١,٧٠	٤,١٤	٠,٠١	٠,٤٤ فوق المتوسط

من نتائج الجدول رقم (١٦) يتضح أن قيم "ف" ، "ت" ، ومربع إيتا جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) للفروق بين متوسطات درجات الكسب للقياسين القبلي والبعدى لدى عينتي البحث لصالح عينة صعوبات التعلم على متغير الاتجاه نحو مادة العلوم ، وهذا يشير أيضاً إلى أن مجموعة صعوبات التعلم كانت استفادتها أعلى من البرنامج بالمقارنة بمجموعة العاديين سواء على مستوى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم أم الاتجاه نحوها.

نتائج الفرض التاسع:

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" لدلاله الفروق بين متوسطات درجات التحصيل لدى مجموعة العاديين (فى القياس القبلي) ومجموعة ذوى صعوبات التعلم (في القياس البعدى)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	٥٨,١٧٣ ٧١٨,٠٩٦ ٧٧٦,٢٦٩	١ ٥٠ ٥١	٥٨,١٧٣ ١٤,٣٦٢	٤,٠٥	٠,٠٥	١٧,٧٩	٤,٦٥	١٩,٩٠	٢,٦٦	٢,٠١	٠,٠٥	٠,٢٨ تأثير صغير

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) أن قيمة "ف" ، "ت" ومربع إيتا جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥) للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدى لذوى صعوبات التعلم والقياس القبلي لدى العاديين لصالح متوسط درجات العاديين فى القياس قبلى ، وهذا يشير أن البرنامج قد أثر على مجموعة الصعوبات ولكنها لم تصل بعد إلى مستوى العاديين بل قارب من ذلك.

جدول رقم (١٨)

نتائج تحليل التباين الأحادى وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الاتجاه نحو مادة العلوم لدى مجموعة العاديين (فى القياس القبلى) ومجموعة ذوى صعوبات التعلم (فى القياس البعدى)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	مجموعة الصعوبات		مجموعة العاديين		قيمة "ت"	دلالة "ت"	مربع إيتا (ف)
						م	ع	م	ع			
بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	٤٠,٦٩٢ ٢٣٣,٠٧٧ ٢٧٣,٧٦٩	١ ٥٠ ٥١	٤٠,٦٩٢ ٤,٦٦٢	٨,٧٣	٠,٠٠٥	٢٠,٢٣	٢,٠٥	١٨,٤٦	٢,٢٧	٢,٩٥	٠,٠٠٥	٠,٣٩ متوسط

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٨) أن قيم "ف" ، "ت" ، ومربع إيتا جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) للفروق بين متوسطات درجات القياس (البعدى) لذوى صعوبات التعلم والقياس (المبلى) لدى العاديين لصالح متوسط درجات القياس البعدى لدى عينة صعوبات التعلم ، وهذا يشير إلى أن تأثير البرنامج على الجانب الانفعالي المتمثل في الاتجاه لدى عينة صعوبات التعلم قد تحسن بعد البرنامج بصورة أفضل من العاديين ، وهذا يؤكد على أهمية الدعم الاجتماعي والوجداني لذوى صعوبات التعلم.

نتائج الفرض العاشر:

جدول رقم (١٩)

نتائج النسب المئوية(*) ودلالتها لدى عينتي البحث (العاديين ـ ذوى صعوبات التعلم) في تفضيلات القدرات الإدراكية (البصرى ـ السمعى ـ اللمسى/الحركى) وأساليب المعالجة (التحليلي ـ الشمولى)

المتغير	عينة الصعوبات		عينة العاديين		قيمة الفرق	قيمة P	قيمة Z	دلالة Z
	ن	النسبة ٪	ن	النسبة ٪				
القدرات الإدراكية								
المثيرات المفضلة:								
١- المثير البصرى	٨	٣٠,٧٨	١٤	٥٣,٨٥	٢٣,٠٧	٤٢,٣٢	١,٩٩	٠,٠٥
٢- المثير السمعى	٦	٢٣,٠٧	٨	٣٠,٧٧	٧,٧	٢٦,٩٣	١,١	غير دالة
٣- المثير اللمسى/حركى	١٢	٤٦,١٥	٤	١٥,٣٨	٣٠,٧٧	٣٠,٧٧	٢,٦٧	٠,٠١
أساليب المعالجة:								
١- الأسلوب التحليلي	١٧	٦٥,٣٨	١٧	٦٥,٣٨	صفر	٦٥,٣٨		غير دالة
٢- الأسلوب الشمولى	٩	٣٤,٦٢	٩	٣٤,٦٢	صفر	٣٤,٦٢		غير دالة

(*)استخدمت المعادلة التالية لحساب دلالة النسب المئوية:

$$Z = \frac{P_1 - p_2}{\sqrt{P(1-P)\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

$p = \frac{N_1P_1 + N_2P_2}{N_1 + N_2}$ دلالة Z = ٠,٠٥ = ١,٩٦ . ٠,٠١ = ٢,٥٧ (محدى عبدالكريم حبيب ، ١٩٩٦ ص ٦٩-٧٠).

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٩) وجود فروق دالة فى تفضيلات المثيرات لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) لصالح العاديين بالنسبة للمثيرات البصرية ولصالح ذوى صعوبات التعلم فى المثيرات اللمسية/الحركية على حين لا توجد فروق بينها فى المثيرات السمعية وإن كانت النسبة أكبر لدى العاديين. على حين لا توجد فروق بين المجموعتين فى أساليب المعالجة (التحليلى ـ الشمولى).

جدول رقم (٢٠)

نتائج النسب المئوية ودلالتها من حيث تفضيلات القدرات الإدراكية وتفضيلات المثيرات

(البصرية ـ السمعية ـ اللمسية/الحركية) لدى عينة العاديين

م	المثيرات وأساليب المعالجة	ن	النسبة	١				٢				٣			
				الفرق	P	Z	الدلالة	الفرق	P	Z	الدلالة	الفرق	P	Z	الدلالة
١	المثير البصرى	١٤	٥٣,٨٥	–	–	–	–	٣٣,١	٤٧,٣	١,٩٩	٠,٠٥	٣٨,٥	٣٤,٦	٩,٤	٠,١
٢	المثير السمعى	٨	٣٠,٧٧					–	–	–	–	١٥,٣٩	٢٣,٦	٦,٤	٠,٠١
٣	المثير اللمسى/حركى	٤	١٥,٣٨									–	–	–	–
١	الأسلوب التحليلى	١٧	٦٥,٣٨	–	–	–	–	٣٠,٨	٣٨,٧	١٠,٥	٠,٠١				
٢	الأسلوب الشمولى	٩	٣٤,٦٢					–	–	–	–				

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٠) أن تفضيلات عينة التلاميذ العاديين جاءت على النحو التالى بالنسبة للمثيرات: (المثيرات البصرية ـ المثيرات السمعية ـ المثيرات اللمسية/الحركية). وجاءت الفروق لصالح المثيرات البصرية عند مستوى (٠,٠٥) بالمقارنة بالمثيرات السمعية وجاءت لصالح المثيرات البصرية عند مستوى (٠,٠١) بالمقارنة باللمسية/الحركية وجاءت لصالح المثيرات السمعية عند مستوى (٠,٠١) بالمقارنة بالمثيرات اللمسية/الحركية. أما بالنسبة لأساليب المعالجة فجاءت على النحو التالى: (الأسلوب التحليلى فى المرتبة الأولى ـ الأسلوب الشمولى فى المرتبة الثانية) بفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الأسلوب التحليلى.

جدول رقم (٢١)

نتائج النسب المئوية ودلالتها من حيث تفضيلات القدرات الإدراكية (المثيرات المفضلة)

(البصرى ـ السمعي ـ اللمسى/حركى) وأساليب المعالجة (التحليلي ـ الشمولى) المعالجة لدى عينة ذوى صعوبات التعلم

م	المثيرات وأساليب المعالجة	ن	النسبة	١				٢				٣			
				الفرق	P	Z	الدلالة	الفرق	P	Z	الدلالة	الفرق	P	Z	الدلالة
١	المثير البصرى	٨	٣٠,٧٨												
٢	المثير السمعى	٦	٢٣,٠٧	–	–	–	–	٧,٧	٢٦,٩	١,١	غير دالة	١٥,٤	٣٨,٥	١,٥	غير دالة
٣	المثير اللمسى/حركى	١٢	٤٦,١٥					–	–	–	–	٢٣,١	٣٤,٦	٢,٤٥	٠,٠٥
١	الأسلوب التحليلى	١٧	٦٥,٣٨	–	–	–	–	٣٠,٨	٣٨,٧	١٠,٥	٠,٠١				
٢	الأسلوب الشمولى	٩	٣٤,٦٢					–	–	–	–				

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢١) أن تفضيلات عينة ذوى صعوبات التعلم جاءت على النحو التالى بالنسبة للمثيرات المفضلة: (المثيرات اللمسية/الحركية ـ المثيرات البصرية ـ المثيرات السمعية). وجاءت الفروق لصالح المثيرات اللمسية الحركية عند مستوى (٠,٠٥) بالمقارنة بالمثيرات السمعية ، وجاءت باقي الفروق غير دالة. وجاءت تفضيلات عينة صعوبات التعلم بالنسبة لأساليب المعالجة على النحو التالى: (الأسلوب التحليلى فى المرتبة الأولى- الأسلوب الشمولى فى المرتبة الثانية). وهذا يتفق مع نتائج عينة العاديين ، وجاءت الفروق بينهما لصالح تفضيلات الأسلوب التحليلى عند مستوى(٠,٠١).

تفسير نتائج البحث:

تم تفسير نتائج البحث بشكل إجمالى فى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظرى على النحو التالى:

فيما يتعلق بالفرضين الأول والرابع واللذان أظهرا التأثير الإيجابى للبرنامج التعليمى القائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم فى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم-

العاديين) فى القياسين (القبلى - البعدى) لصالح متوسطات درجات القياس البعدى ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات منها ستون Stone (١٩٩٢) ، سيرسون ودن (٢٠٠١) Searson & Dunn ، سوليفان وآخرون (٢٠٠١) Sullivan, et al ، روبرتز (١٩٩٩) Roberts ، أوكونيل O'connell (٢٠٠٠) ، فاين (٢٠٠٢) Fine والتى أشارت فى جملتها إلى أن تناغم بيئة التعلم بمواردها وطرقها ومصادرها مع أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ يحسن التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها ، على العكس من ذلك انخفضت مستويات التلاميذ فى مادة العلوم والاتجاه نحوها وخاصة الذين لم تراع تفضيلاتهم فى أساليب التعلم ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة جريرا Guerrera (٢٠٠٢) ودراسة نوبل (٢٠٠٥) Nobel حيث يروا أن التعلم الذى يراعى الميول والمشاركة الفعاله وحل المشكلات يسهم فى تعلم المفردات العلمية والاحتفاظ بها.

ويعزو الباحثان تحسن عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها إلى وضع أساليب تعلم التلاميذ المفضلة فى الاعتبار ومشاركتهم فى تصميم أساليب تعلمهم ، بالإضافة إلى لعب الدور الذى تناغم أيضاً مع أساليب تعلمهم المفضلة ، وإجراء التجارب المعملية التى شاركوا فى إعداد أدواتها وتجريبها ، كما روعيت خصائص ذوى صعوبات التعلم المعرفية أثناء تعلمهم مع العاديين فذابت الفروق بين العينتين وكأنهما مجموعة واحدة بالفعل مما خلق جواً من الحب ، والمودة بين كلتا المجموعتين.

أما فيما يتعلق بالفرض الثانى والثالث والخامس والسادس: والتى أشارت نتائج تحليل بياناتها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم- العاديين) بحسب تباين المثيرات المفضلة (بصرى - سمعى - لمسى/حركى) ، أساليب المعالجة (تحليلى - شمولى) فى

القياسين القبلى والبعدى كل قياس على حده. وتتفق هذه النتائج مع الإطار النظرى للبحث والذى أكد على عدم تأثير تباين المثيرات المفضلة وأساليب المعالجة فى القياسين القبلى والبعدى على التحصيل الدراسى ، بل أضافت إلى أنه لا يوجد أسلوب إدراكي أو أسلوب معالجة أفضل من الآخر ، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن أسلوب المعالجة مرتبط بالنصفين الكرويين فى المخ أى ضمن التكوين العقلى أو على الأصح أصبح من أساليب المعالجة الدائم ، وهذا يعنى أن التلاميذ ذوى الأسلوب التحليلى ليسو أفضل من التلاميذ ذوى الأسلوب الشمولى فى القياسين القبلى والبعدى فى تحصيل مادة العلوم ، وكذلك بالنسبة للأساليب الإدراكية ، ولكن عدم التناغم بين تفضيلات أسلوب التعلم لدى التلاميذ هو الذى يخلق التباين ، فعلى سبيل المثال لو تم تشخيص مجموعتين على أنهما شموليين وتم مراعاة تفضيلات أساليب تعلم المجموعة الأولى ولم تراع مع المجموعة الثانية ، بالتأكيد ستتفوق المجموعة الأولى على الثانية فى القياس البعدى ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات بالفعل المشار إليها سابقاً ، وهذا أيضاً يؤكد على أن كل فرد له استقلاليته فى تفضيلات أساليب التعلم الخاصة به وفق نمط التجهيز العقلى لديه ، وإن كانت نتائج الفرض السادس أظهرت فروقا فى التحصيل لصالح الأسلوب التحليلى عند عينة العاديين ولم تظهر تلك الفروق فى الاتجاه نحو مادة العلوم.

أما فيما يتعلق بالفرض السابع والثامن والتاسع: الذى خلص إلى تفوق العاديين على ذوى صعوبات التعلم فى التحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحوها بعد المعالجة التجريبية فإن هذا يرجع إلى أن التلاميذ العاديين كانت درجاتهم فى الأصل أعلى من ذوى صعوبات التعلم فى القياس القبلى وفق معايير الاختبار التشخيصى للتحصيل ، فمن المنطقى أن تكون درجاتهم فى القياس البعدى أعلى من عينة ذوى الصعوبات فى القياس البعدى وهذا ما يؤكده الفرض التاسع الذى أظهر عند مقارنة القياس (القبلى) لدى عينة

العاديين بالقياس (البعدى) لدى عينة ذوى صعوبات التعلم أن الفروق كانت لصالح القياس (القبلى) للعاديين ، مما يؤكد على تأثير البرنامج التعليمى فى ذوى صعوبات التعلم. ولكن لم ترتق درجاتهم بعد إلى مستوى العاديين بل تقاربت منه ، وربما هذا يدعونا إلى التأكد من أى المجموعتين قد استفادت أكثر ، هل العاديين أم ذوى صعوبات التعلم؟. فجاء الفرض الثامن ليظهر ذلك من خلال درجات الكسب للقياسين القبلى والبعدى لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) ، وكانت الفروق لصالح عينة الصعوبات ، وهذا يظهر أن ذوى صعوبات التعلم استفادوا أكثر من البرنامج التعليمى عند مقارنتهم بمجموعة العاديين ، وهذا يشير إلى الحاجة الماسة لمثل هذه البرامج التعليمية التى تراعى تفضيلات أساليب التعلم لدى التلاميذ بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة خاصة.

أما بالنسبة للفرض العاشر والذى أظهر نتائج النسب المئوية لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم ـ العاديين) ، واتضح أن تفضيلات العاديين بالنسبة للمثيرات جاءت فى المرتبة الأولى (المثيرات البصرية) ثم السمعية ثم اللمسية/الحركية ، أما ذوى صعوبات التعلم جاءت فى المرتبة الأولى (المثيرات اللمسية/الحركية) ثم البصرية ثم السمعية ، أما من حيث أساليب المعالجة فلم توجد فروق دالة إحصائيا بين عينتى العاديين وذوى صعوبات التعلم فكلتاهما يفضل الأسلوب التحليلى ويأتى فى المرتبة الأولى ثم الشمولى يأتى فى المرتبة الثانية. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن ذوى صعوبات التعلم فى حاجة ماسة إلى المثيرات اللمسية/الحركية حتى يسهل عليهم حفظ المعلومات وإعادة تذكرها ، حيث أن المعلومات التى نتعامل معها فى حياتنا اليومية أو التى يتم تقديمها وتناولها فى إطار التعليم المدرسى النظامى تعتمد فى المقام الأول استقبالاً وتجهيزاً وإرسالاً على الصيغة الإدراكية (السمعية والبصرية) ، لذلك فإن تأثير المثيرات السمعية البصرية على هؤلاء التلاميذ غير مجدية ،

أما العاديون فهم يفضلون المثيرات البصرية ، لأنه من السهل تجهيز الصيغ الإدراكية البصرية ، حيث إنهم لا يعانون من اضطرابات فى التجهيز مثل ذوى صعوبات التعلم ، أما من حيث أن مجموعتى البحث يفضلون المعالجة التحليلية ؛ فربما هذا يرجع إلى طبيعة مادة العلوم التى تستلزم عرض المعلومة بشكل تسلسلى حتى يتم استيعاب المفاهيم العلمية وتذكرها.

وفى النهاية يعزو الباحثان نتائج البحث بشكل إجمالى إلى أن التدخل السيكولوجى من خلال البرنامج التعليمى القائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم فى هذا البحث كان له تأثير إيجابى لدى عينتى البحث (ذوى صعوبات التعلم - العاديين) وقد كان محتواه متسقاً مع الغرض الذى صمم من أجله ، حيث خضعت كل مجموعة تجريبية للجلسات التى تتناغم مع أساليب تعلمهم المفضلة ، كما لعبت أنشطة الجلسات دوراً جوهرياً فى تركيز انتباه عينتى البحث من خلال تدريبهم بنفس الطريقة التى اختاروها وشاركوا بالفعل فى تصميم بعض أدواتها ، كما أشبع البرنامج التعليمى بشكل كبير حاجات ذوى صعوبات التعلم مما أظهر استفادتهم منه بشكل أكبر من العاديين ، رغم استفادة العاديين منه كذلك.

التوصيات التربوية :

فى ضوء نتائج البحث تم صياغة بعض التوصيات التالية :

١-ضرورة مراعاة التنوع فى طرق التدريس والتدريب لمراعاة التباين فى أساليب التعلم لدى التلاميذ.

٢-ضرورة وضع المثيرات المفضله للتعليم فى الاعتبار عند تقديم المادة العلمية للتلاميذ.

٣-عمل بروفيل يوضح أسلوب التعلم المفضل لكل تلميذ ويوضع فى ملفه المدرسى.

٤-توعيه أولياء الأمور بأهمية بأساليب تعلم أبنائهم وصولاً إلى التنسيق الكامل بين المدرسة والأسرة.

٥-توعيه التلاميذ بأهمية أسلوب تعلمهم المفضل حتى يتسنى لهم اكتساب المعلومات بصورة تناسبهم.

٦-تطبيق برامج تقوم على نموذج "دن" للمثيرات والأساليب المفضلة للتعلم على مواد دراسية أخرى.

المراجع:

١- إيمان عبدالكريم نويجى (٢٠٠٣): فعالية استراتيجية مقترحة فى تدريس العلوم لتنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٢- جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، (١٠) ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٣- حمدى عبدالعظيم البنا (٢٠٠٠): فعالية الإثراء الوسيلى فى التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفى للتلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الاعدادية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد (٤٣) ، مايو ، ص ص: ١-٤٢.

٤- خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨): صعوبات القراءة والفهم القرائى: التشخيص والعلاج ، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- خيرى المغازى بدير عجاج (٢٠٠٠): أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦- رشدى فام منصور ٠١٩٩٧): حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) ، المجلد السابع ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧- روجينا محمد على (٢٠٠٣): فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العمل الجماعى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . جامعة المنصورة.

٨- زيدان أحمد السرطاوى وكمال سالم سيسالم (١٩٨٧): المعاقون أكاديميا وسلوكيا خصائصهم وأساليب تربيتهم ، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٩- سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠٠٥): أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم فى إطار نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

١٠- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): الإبداع فى حل المشكلات ، سلسلة فى التربية السيكولوجية ، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- عبدالوهاب محمد كامل (١٩٨٩): اختبار المسح النيرولوجى السريع (التعرف على ذوى صعوبات التعلم) كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١٣- عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩١): علم النفس الفسيولوجى: مقدمة فى الأسس السيكوفسيولوجية والنيرولوجية للسلوك الإنسانى ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٤- على راشد (١٩٩٣): مفاهيم ومبادئ تربوية ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٥- فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨٩): اختبارات القدرات العقلية للأعمار (١٢-١٤): كراسة التعليمات ، ط٤ ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٦- مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٦): التفكير الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب مرحلة الجامعة ،

مجلة علم النفس ، العددان (٤٠-٤١) ، السنة (١١) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٥٠-٧٨.
١٧- محرز عبده الغنام (٢٠٠٠): فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاونى فى التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ،العدد (٤٤) ، سبتتمبر ، ص ص ١-٣١.
١٨- محمد المرى إسماعيل (١٩٩٣): استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروى ـ الاندفاع لدى طلبة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، دراسات تربوية ، الجزء (٥٠) ، ص ص ٢٢٧-٢٧٠.
١٩- محمد أمين المفتى (١٩٩٥): قراءات فى تعليم الرياضيات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٠- مرزوق عبدالمجيد مرزوق (١٩٩١): نوعية الأداء التعليمى وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة ، ضمن بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس فى مصر ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
٢١- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ ملرحلة الابتدائية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (٩) ، ص ص ٢١٢-٢٥٠.
٢٢- مصطفى محمد كامل (١٩٩٠): مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: كراسة التعليمات ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٣- نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٤): صعوبات التعلم والتعليم العلاجى ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٢٤- وجيه حسين عبدالغنى (١٩٩٢): دراسة تشخيصية لصعوبات التعلم فى مادة الكمييياء فى المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٥- Anderman, M. (١٩٩٨): "The middle school experience: Effects on the math and science achievment of adolescents with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol (٣١), No (٢), pp. ١٢٨-١٣٨.

٢٦- Andrews, J. Violato, C. Rabb, K, & Hollingsworth, M. (١٩٩٤): "A validity study of Biggs three-factor Model of learning approaches: A confirmatory factor analysis employing a Canadian sample". British Journal of Educational Psychology, Vol (٦٤), pp.١٧٩-١٨٥.

٢٧- Andrews, R (١٩٩٠): "The development of a learning styles program in a low socioeconomic, underachieving North Carolina elementary school". Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International, Vol (٦), No (٣) pp. ٣٠٧-٣١٤.

٢٨- Biggs, J. (١٩٩٣): "What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification". British Journal of Educational psychology, Vol (٦٣), pp. ٣-١٩.

٢٩- Cornwell, J. & Manfredo, P. (١٩٩٤): "Kolb's learning style theory revisted" Educational and Psychological measurment, Vol (٥٤), No (٢), pp.٣١٧-٣٢٧.

٣٠- Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (٢٠٠٠): "Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception". Reading & Writing Querterly, Vol (١٦), No (١), pp. ٢٣-٥٧.

٣١- Debello, J (١٩٩٠): "Comparison of Eleven majour learning style Models: variables, appropriate populations validity of instrument and research behind them". Journal of Reading writing and learning disabilities International, Vol (٦), No (٣) pp. ٢٠٣-٢٢٢.

٣٢- Dunn, R. (١٩٩٠): "Understanding the Dunn & Dunn Larning style Model and the need for individual

diagnosis and prescription". Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International, Vol (٣), No (٦), pp. ٢٢٣-٢٤٧.

٣٣- Dunn, R. (١٩٩٨): "How children learn: the Impact of learning style responsive Instruction on student achievement, attitudes, and behavior". National forum of Applied educational Journal, Vol (١١), No. (١), pp. ٤-٩.

٣٤- Dunn, R. (٢٠٠٠): "Learning styles: theory, research, and practice". National forum of Applied Educational Research Journal, Vol (١٣), No (١), pp. ٣-٢٢.

٣٥- Dunn, R. Bruno, J & Sklar, R. (١٩٩٠): "Effects of matching and mismatching minority developmental college student's hemispheric preference on mathematics scores". Journal of Educational Research, Vol (٨٣), pp. ٢٨٣-٢٨٨.

٣٦- Dunn, R. Griggs, S. Olson, J & Beasely, M (١٩٩٥): "A meta-anaysis validation of the Dunn & Dunn Model of learning style preferences". Journal of Educational Research, Vol (٨٨), pp.٣٥٣-٣٦١.

٣٧- Dunn, R. thies, a. & Honigsfeld, A. (٢٠٠١): "synthesis, of the Dunn & Dunn, Learning style model research": Analysis from aneuropsychological perspective school of Education and Human services, st John's univ, Grand central and utopia parkways jamica NY.

٣٨- Entwistle, N. & Wterson, S. (١٩٨٨): "Approaches to studying and level of processing in university students". British Journal of Educational psychology, Vol (٥٨), pp. ٢٥٨-٢٦٥.

٣٩- Farkas, R. D. (٢٠٠٣): "Effect(s) of traditional versus learning-styles instructional methods on seventh-grade students' achievement, attitudes, empathy, and transfer of skills through a study of the Holocaust". (Doctoral dissertation, St. John's University).

٤٠- Fine, D. (٢٠٠٢): "Comparison between the learning styles of special and regular education high school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a subset of

SPED adolescents". (Doctoral dissertation, St. John's University).

٤١- Ginsburg, H. (١٩٩٧): "Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology". Journal of Learning Disabilities, Vol (٣٠), No (١), pp. ٢٠-٣٣.

٤٢- Gremli J. & – Gremli ,C. (٢٠٠٠): "State of the arts of the art of the state" , IMPACT on instructional improvement. Vol (٢٩), No (٢) Spring.

٤٣- Guerrera, C.P. (٢٠٠٢): "Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled students in Biology". Diss Abs. Int., Vol (٦٤), No (٤١), p. ١١٧٣.

٤٤- Hughes, C. (١٩٨٥): "Foreword, Matching to different drummers". Alexandria: (ASCD) Associations for Supervision and Curriculum Development.

٤٥- James, Hartley (١٩٩٨) learning and studying: A research porespective, London, Routledge.

٤٦- Jones, E.; R. Shwikon A. & Shalini, B. (١٩٩٧): "Mathematics instruction for secondary student with learning disalilties". Journal of learning disabilities, Vol (٣١), No (٢), pp. ١٥١-١٦٣.

٤٧- Klavas , A. (١٩٩٣) : "In Greensboro, north Carolina: learning style program boosts achievement and best scores", The Clearing house , Vol (٦٧), pp. ١٤٩-١٥١ .

٤٨- Lashell, L (١٩٨٦): "An analysis of the effects of reading methods upon reading achievement and locus of control when individual reading styles is matched for learning disabled students". Diss. Abs. Int., Vol (٤٨), p. ٣٦٢.

٤٩- Lubudde, P. (١٩٨٨): "Facilitation of procedures and diagnosis". International of Science Education, Vol (١٠), No. (١), pp. ٨٦-٩٧.

٥٠- Matthews, D (١٩٩٦): "An investigation of learning styles and perceived academic achievement for High School Students". Clearing House, Vol (٦٩), pp.٢٤٩-٢٥٥.

٥١- Mccarthy, B. (١٩٨٧) : "The ٤ MAT System: Teaching of learning Styles with right/left model techniques". Barrington, Illinois: excel, Inc.

٥٢- Mcdermott, b. (١٩٨٧): "Student difficulties in commenting graphs and physics". American Journal of physics, Vol (٥٥), No (٢), pp.٥٠٣-٥١٣.

٥٣- Michael, F. (١٩٩٨): "An Interview with Dunn about learning styles". clearing House, Vol (٧١), pp. ١٤١-١٤٦.

٥٤- Nobel, M (٢٠٠٥): "Effects of class wide peer tutoring on the acquisitionl maintenance and generalization of science vacabulary words for seventh grade students with learning disabilities and/or low achievement". Diss, Abs. Int., vol (٦٦), No (٦), p. ٢١٧١.

٥٥- O'Connell, M (٢٠٠٠): "Effects of traditional instruction versus teacher-constructed and student-constructed resources instruction on the short- and long term achievement and attitudes of tenth- grade science students" (Doct. Diss, St. John's University).

٥٦- Perrin, J. (١٩٩٠): "The learning styles project for potential dropouts". Educational Leadership, Vol (٤٨), pp. ٢٣-٢٤.

٥٧- Quinn, R. (١٩٩٣): "The New York State compact for learning and learning styles". Learning Styles Network Newstetter, Vol (١٥), No (١), pp. ١-٢.

٥٨- Reid, J. (١٩٩٥): "Learning styles in the ESL/EFL". classrooms. Newbury house teacher development.

٥٩- Roberts, P. (١٩٩٩): "Effects of multisensory resources on the achievement and science attitudes of seventh-grade suburban students taught science concepts on and above grade level". Diss. Abs. Int., Vol (٦٠), No (٠٨), P. ٢٧٨٦.

٦٠- Roing, R. & Rayan, R. (١٩٩٣): "Hemispherity style, sex and performance of a letter detection test". Perceptual and Motor skills, Vol (٧٧), pp. ٨٣١-٨٣٤.

٦١- Searson , R. Dunn , R . (٢٠٠١): "The learning –style teaching Model". In R. Dunn & K. Dunn (Ed) A review or Articles and Books Part one, St .John's University.

٦٢- Smith, R. C (١٩٨٢): "Learning disabilities the interaction of learners, tasks and setting". Boston: little Brown and Company.

١٣- Solomon , R. & Dunn, R. (٢٠٠١) : "Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on science achievement", In Dunn, R (Ed) : The art of significantly increasing science achievement test scores : Research and practice applications , St . John'; University

١٤- Stone, P. (١٩٩٢): "How we turned around a problem school". principal, Vol (٧١), pp. ٨٥-٩٢.

١٥- Sullivan, A. Dunn, R. & Denig, S. (٢٠٠١): "Effects of learning-style environmental preferences and tactual/Kinesthetic resources on elementary students understanding of science terms and attitude test scores In: R. Dunn (Ed) The art of significantly increasing science achievement test scores". Research and Practical Application (٢٧-٤٢). New York: St. John's University's Center for Learning and Teaching Styles.

١٦- Vermunt, J. (١٩٩٦): "Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning style and strategies: A phenomenoraphic analysis". Higher Education, Vol (١٢), pp. ٢٥-٥٠.

١٧- Volk, K. H. (١٩٨٧): "Celebrating students diversity through learning styles". Ossc Bulletin (ED ٢٨٤٣٢١).

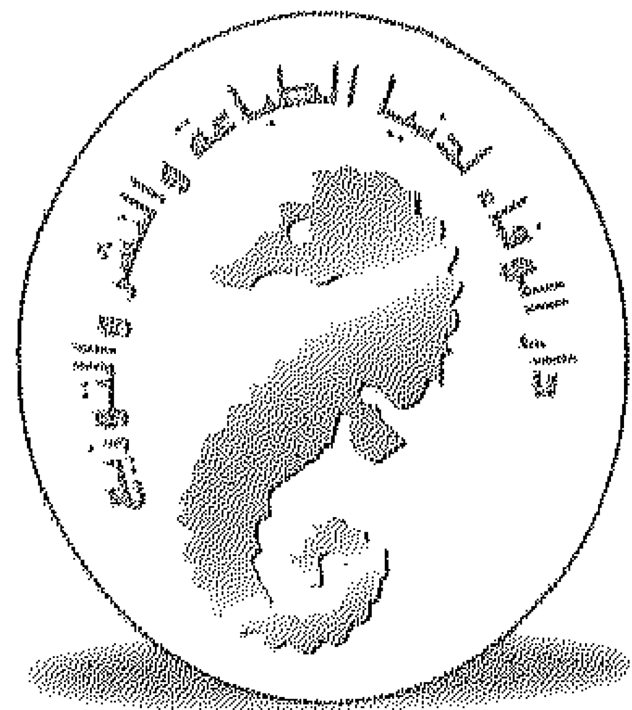
١٨- Yin, d. & Watkins, D. (١٩٩٨): "Affective variables, learning approaches and academic achievment: a causal modeling investigation with hong kong tertiary students". British Journal of Educational Psychology, Vol (٦٨), pp. ١٧٣-١٨٨.

الفهرس

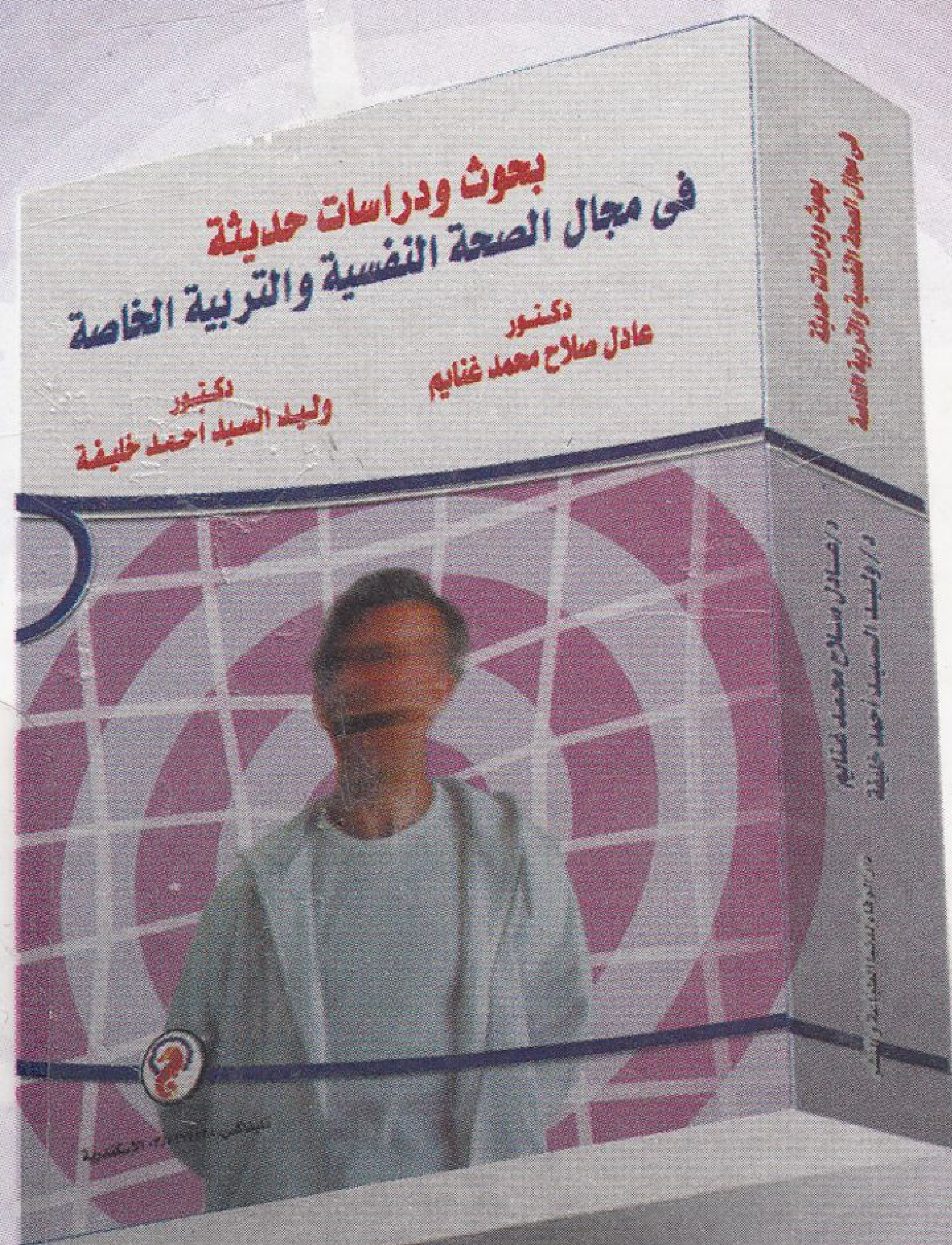
تم بحمد الله

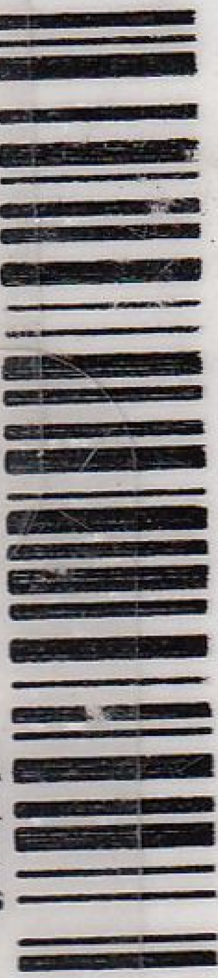
رقم الايداع ١٩٦٤٨/ ٢٠٠٨
الترقيم الدولى 9 -787 - 327 -977

مع تحيات
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية
dwdpress@yahoo.com
http:/ www.dwdpress.com


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


بحوث ودراسات حديثة
فى مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة
دكتور
عادل صلاح محمد غنايم
دكتور
وليد السيد أحمد خليفة


Bibliotheca Alexandrina
0917051